

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



**APRENDER E ENSINAR: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O  
PROCESSO DE SUPERVISÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE  
PROFESSORES**

**Márcia Regina van de Kamp Fonseca**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Supervisão e Orientação da Prática Profissional**

**Dissertação orientada pela Professora Doutora Maria João Mogarro**

**2021**

## Agradecimentos

A Paulo Freire, que não me conheceu, que nunca soube sequer da minha existência, mas que tem sido ao longo destes muitos anos de magistério, a mais profunda inspiração.

Onde quer que esteja.

*“Ensinar exige rigorosidade metódica.*

*Ensinar exige pesquisa.*

*Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos.*

*Ensinar exige criatividade.*

*Ensinar exige estética e ética.*

*Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo.*

*Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação.*

*Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática.*

*Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.*

*Ensinar exige consciência do inacabamento.*

*Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado.*

*Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando.*

*Ensinar exige bom senso.*

*Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores.*

*Ensinar exige apreensão da realidade.*

*Ensinar exige alegria e esperança.*

*Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível.*

*Ensinar exige curiosidade.*

*Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade.*

*Ensinar exige comprometimento.*

*Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo.*

*Ensinar exige liberdade e autoridade.*

*Ensinar exige tomada consciente de decisões.*

*Ensinar exige saber escutar.*

*Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica.*

*Ensinar exige disponibilidade para o diálogo.*

*Ensinar exige querer bem aos educandos.”*

*Paulo Freire, 1997*

Ao mestre Celso Antunes,

Meu inesquecível professor de Geografia da quinta série do Liceu Eduardo Prado, no decorrer do ano de 1971, na cidade de São Paulo, Brasil...

Com ele aprendi o prazer da descoberta.

*“Creio que a mais importante profissão de todos os tempos, ainda que mal remunerada e extremamente sacrificada, foi a de marinheiro nos séculos XV e XVI. Nada deveria igualar a alegria e a emoção de ser o primeiro, da proa, a avistar um mundo novinho em folha que estava sendo descoberto. Ser marinheiro nessa época valia mais, muito mais, do que cortejar a nobreza ou honrar a política.*

*O professor é o novo marinheiro dos tempos que chegam. No momento em que se descobrem as verdades das inteligências múltiplas e se configura o novo papel da educação, centrada em um aluno a ser descoberto em sua extrema singularidade, emerge como o mais importante profissional do século, todos os que têm o extremo privilégio de fazer surgir, deste novo aluno, um novo ser humano. Ser professor, hoje, é ser vítima de uma profissão difícil e mal compreendida, contudo com a extrema nobreza e dignidade daqueles que têm o privilégio único de anunciar os novos tempos. Estas pequenas crônicas falam de erros e acertos, paixão e desalento dos novos marinheiros, construtores de um século que terá o formato que a educação lhe dará”. (Celso Antunes, 2001, in: Marinheiros e professores).*

---

Nota: Este trabalho encontra-se redigido em português do Brasil, atendendo à naturalidade e à formação da autora. Mais do que uma opção, nomeadamente a de arriscadas adaptações que pudessem comprometer o original, este caminho editorial foi seguido na certeza de que a língua portuguesa, independentemente do vocabulário ou da sintaxe, assegura a comunicação com significado. É essa, acreditamos, a sua maior e mais extraordinária riqueza.

Foram muitas as experiências vividas ao longo de quatro décadas em salas de aulas. Marcantes, inspiradoras, difíceis, desafiantes, prazerosas, emocionantes...

Uma delas me remete à discussão com os meus alunos do quinto ano do ensino fundamental, que acontecia sempre que eles terminavam de ler o livro “De repente nas profundezas do bosque”, de Amós Oz.

Não houve uma única vez em que a voz não ficasse embargada sempre que líamos juntos e interpretávamos o seguinte trecho:

*“(...) que todos nós, todos os seres vivos sobre este planeta, pessoas e animais, aves, répteis, larvas e peixes, na realidade todos nós estamos bem próximos uns dos outros, apesar de todas as muitas diferenças entre nós: pois quase todos nós temos olhos para ver formas, movimentos e cores, e quase todos nós ouvimos vozes e ecos, ou pelo menos sentimos a passagem da luz e da escuridão através da nossa pele.*

*E todos nós captamos e classificamos, sem parar, cheiros, gostos e sensações.*

*Isso e mais:*

*todos nós sem exceção nos assustamos às vezes e até mesmo ficamos apavorados, e às vezes todos ficamos cansados, ou com fome, e cada um de nós gosta de certas coisas e detesta outras, que nos inspiram temor ou aversão.*

*Além disso, todos nós sem exceção somos sensíveis ao extremo.*

*E todos nós, pessoas répteis insetos e peixes, todos nós dormimos e acordamos e de novo dormimos e acordamos, todos nós nos empenhamos muito para que fique tudo bem para nós, não muito quente nem frio, todos nós sem exceção tentamos a maior parte do tempo nos preservar e nos guardar de tudo o que corta, morde e fura.*

*Pois cada um de nós pode ser amassado com facilidade.*

*E todos nós, pássaro e minhoca, gato menino e lobo, todos nós nos esforçamos a maior parte do tempo em tomar o máximo cuidado possível contra a dor e o perigo, e apesar disso nós nos arriscamos muito sempre que saímos para correr atrás de comida, atrás de uma brincadeira e também atrás de aventuras emocionantes.*

*(Amós Oz, 2005 in: De repente nas profundezas do bosque)*

Escrever uma dissertação exige muito de nós. Entender uma parte do conhecimento do mundo através dos olhos dos teóricos, perceber como os participantes do estudo sentem este mesmo mundo, relacionar-se com o universo acadêmico é tarefa instigante, desafiadora para “marinheiros de primeira viagem”... Mesmo para quem já tem muita história para contar. E por mais que tenha tentado me preservar e me guardar, “de tudo o que corta, morde e fura”, por mais que não desejasse ser “amassada com facilidade”, foi inevitável, porque mesmo “com todo o cuidado possível contra a dor e o perigo”, arriscar foi preciso.

Esta dissertação é dedicada aos presentes e ausentes, que sempre estiveram por perto nesta “aventura emocionante”.

Lisboa, dezembro de 2020

## **Resumo**

Este trabalho de investigação tem por objetivo estudar de que modo se concretiza o processo supervisivo de natureza reflexiva na formação inicial de professores.

Durante nossa revisão da literatura, procuramos referenciais relativos à formação de professores, ao estágio pedagógico, à prática reflexiva e à supervisão pedagógica.

O estudo insere-se no paradigma interpretativo, desenvolvendo-se através de uma metodologia qualitativa e de abordagem descritiva. Os dados foram recolhidos entre 2018 e 2019 apoiados em documentos e entrevistas, sendo que após a análise do conteúdo, efetuou-se a triangulação de dados. Participaram do estudo dois estudantes, um orientador universitário e um orientador cooperante de instituições educativas de Lisboa.

Os resultados nos permitiram concluir que o processo supervisivo de natureza reflexiva pode se concretizar num curso de formação de professores de diversas maneiras: através da reflexão individual ou coletiva, por meio do incentivo à cultura colaborativa, pela criação de oportunidades de aprendizagem em grupo, no estímulo à gestão de projetos educativos, na fomentação à pesquisa, entre outros.

Pudemos inferir também que orientadores com boa capacidade de reflexão podem contribuir de maneira significativa para que o processo de supervisão seja mais eficiente no intuito de alcançar uma aprendizagem de carácter reflexivo.

Ao tentarmos verificar de que modo as práticas reflexivas progridem e efetivam-se dentro de um núcleo de estágio pedagógico, conseguimos observar que algumas estratégias são determinantes, entre elas: (i) criar um Guia de Estágio bem elaborado que apresente um forte viés de formação reflexiva; (ii) estruturar o estágio de maneira que as atividades solicitadas propiciem a reflexão; (iii) investir numa avaliação formativa; (iv) estimular a partilha de aprendizagens entre pares e (v) orientar os estudantes no sentido de elaborar um projeto de investigação. Pudemos desta forma constatar que este tipo de abordagem leva os alunos à uma prática reflexiva, e, conseqüentemente, à uma aprendizagem que possibilita a formação de um professor capaz de refletir sobre suas ações, seus posicionamentos, suas decisões, assim como sua capacidade de aprender e de ensinar.

**Palavras-chave:** formação de professores, estágio pedagógico, prática reflexiva, supervisão pedagógica.

## **Abstract**

This research aims to study how reflective supervision materializes in the initial teacher training.

During our review of the literature, we looked for references related to teacher training, pedagogical internship, reflective practice, and pedagogical supervision.

The study is part of the interpretive paradigm and was developed through a qualitative methodology and a descriptive approach. Data were collected between 2018 and 2019 and were supported by documents and interviews, and after content analysis, data triangulation was carried out.

Two students, a university advisor and a cooperative advisor from educational institutions in Lisbon participated in the study.

The results allowed us to conclude that reflective supervision can materialize in a teacher training course in several ways: Through individual or collective reflection, through the encouragement of collaborative culture, through the creation of group learning opportunities, through the encouragement of educational project management, and through the promotion of research, among others. We were also able to infer that supervisors with a good capacity for reflection can make a significant contribution so that the supervision process is more efficient in order to achieve reflective learning.

When trying to verify how reflective practices progress and take place within a pedagogical internship nucleus, we were able to observe that some strategies are decisive, among them: (i) Create a well-developed Internship Guide that presents a strong reflective training approach; (ii) structure the internship in such a way that the requested activities provide reflection; (iii) invest in a formative assessment; (iv) encourage the sharing of learning between peers and (v) guide students towards the completion of a research project. We were able to verify that this type of approach leads students to a reflective practice and, consequently, to learning that allows the formation of a teacher who is capable of reflecting on their actions, positions, and decisions, as well as on their ability to learn and to teach.

**Keywords: teacher training, pedagogical internship, reflective practice, pedagogical supervision.**

## Índice geral

Índice de figuras .....	9
Índice de quadros .....	10
Lista das siglas .....	12
Introdução .....	13
Capítulo I - Enquadramento teórico e normativo .....	15
1. Formação inicial de professores .....	15
1.1. Breves considerações teóricas sobre a formação inicial de professores .....	15
1.2. A importância da formação inicial de professores enquanto promotor de desenvolvimento pessoal e profissional .....	20
1.3. O estágio pedagógico: a sua relevância.....	27
2. A prática reflexiva .....	33
2.1. O lugar da reflexão .....	34
2.2. A escola reflexiva .....	39
2.3. O professor reflexivo: formação e características .....	41
3. Supervisão em educação.....	51
3.1. A afirmação da supervisão pedagógica .....	52
3.2. O papel dos supervisores na formação de novos educadores .....	57
3.3. Competências e funções do supervisor no processo de supervisão pedagógica .....	59
4. Os dispositivos legais sobre a formação inicial de professores em Portugal: a sua valorização .....	63
Capítulo II - Enquadramento metodológico .....	71
5. Situação problema .....	71
5.1. Problema e justificativa da escolha .....	71
5.2. Questões e objetivos da investigação.....	72
5.3. Caracterização do contexto e dos participantes do estudo .....	73
6. Metodologia .....	75
6.1. Tipo de investigação .....	76
6.2. Técnicas e instrumentos da recolha de dados .....	79
6.3. Análise de conteúdo .....	86
6.4. Preocupações de natureza ética.....	92
Capítulo III – Apresentação, análise e interpretação dos resultados .....	93
7. Proveniência dos dados .....	93

7.1. Categoria “Estágio pedagógico” .....	93
7.2. Categoria “Supervisão pedagógica” .....	114
7.3. Categoria “A prática reflexiva no processo supervisivo” .....	132
Conclusões .....	150
<input type="checkbox"/> Discussão dos resultados .....	150
<input type="checkbox"/> Limitações do estudo .....	153
<input type="checkbox"/> Linhas de orientação para futuras investigações .....	154
Referências bibliográficas .....	155
Anexos .....	166
Anexo 1 - Guião de entrevista para alunos (A) .....	167
Anexo 2 - Guião de entrevista para o orientador universitário (OU) .....	171
Anexo 3 - Guião de entrevista para o orientador cooperante (OC) .....	176
Anexo 4 - Termo de consentimento livre e esclarecido .....	180
Anexo 5 - Entrevista concedida pelo aluno 1 (A1) .....	181
Anexo 6 – Entrevista concedida pelo aluno 2 (A2) .....	210
Anexo 7 – Entrevista concedida pelo orientador cooperante (OC) .....	218
Anexo 8 - Entrevista concedida pelo orientador universitário (OU) .....	232
Anexo 9 - Grelha de análise de conteúdo das entrevistas - Categoria “Caracterização dos entrevistados” .....	246
Anexo 10 - Grelha de análise de conteúdo das entrevistas - Categoria “Estágio pedagógico” .....	248
Anexo 11 - Grelha de análise de conteúdo das entrevistas - Categoria “Supervisão pedagógica” .....	257
Anexo 12 - Grelha de análise de conteúdo das entrevistas - Categoria “A Prática reflexiva no processo supervisivo” .....	266
Anexo 13 – Grelha de análise de conteúdo das entrevistas - Categoria “Consolidação da entrevista” .....	274
Anexo 14 - Grelha de análise de conteúdo dos documentos - Categoria “Estágio pedagógico” .....	275
Anexo 15 - Grelha de análise de conteúdo dos documentos - Categoria “Supervisão pedagógica” .....	281
Anexo 16 - Grelha de análise de conteúdo dos documentos - Categoria “A prática reflexiva no processo supervisivo” .....	287



## Índice de figuras

Figura 1 - Cinco entradas construídas a partir do conceito de posição.....	26
Figura 2 - Caminho percorrido durante o estágio pedagógico.....	30
Figura 3 - Mapa conceitual sobre estágio pedagógico.....	31
Figura 4 - Indicativos que podem ajudar a integrar o projeto de estágio nas escolas....	33
Figura 5 - <i>The reflexion process in context</i> .....	36
Figura 6 - Reflexão na ação.....	44
Figura 7 - Reflexão sobre a ação.....	44
Figura 8 - Reflexão sobre a reflexão na ação.....	45
Figura 9 - Modelo cebola dos níveis de mudança individual.....	45
Figura 10 - Supervisão enquanto relação hierárquica.....	54
Figura 11 - Supervisão enquanto relação de colegialidade.....	54
Figura 12 - Cenários das práticas de supervisão.....	55
Figura 13 - Síntese dos resultados relativos ao estudo empírico sobre os processos e a influência da supervisão num curso de formação de professores.....	56
Figura 14 - Plano geral do estudo de caso – Funil.....	79
Figura 15 - Tarefas que compõem a análise de dados.....	92

## Índice de quadros

Quadro 1 - Formador de professores é...	22
Quadro 2 - Características de um professor reflexivo.....	50
Quadro 3 - Principais características de um supervisor.....	61
Quadro 4 - Competências e funções do supervisor.....	62
Quadro 5 - Distribuição de ECTS's do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.....	74
Quadro 6 - Plano de curso - Distribuição de ECTS's do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.....	74
Quadro 7 - Caracterização dos protagonistas do estudo.....	75
Quadro 8 - Siglas dos documentos analisados.....	84
Quadro 9 - Vantagens e limitações das entrevistas semiestruturadas.....	85
Quadro 10 - Siglas atribuídas aos participantes das entrevistas.....	86
Quadro 11 - Matriz inicial de categorização referente às entrevistas semiestruturadas e aos documentos analisados.....	89
Quadro 12 - Modelo da matriz inicial de análise de conteúdo referente às entrevistas semiestruturadas e aos documentos analisados.....	91
Quadro 13 - Subcategoria “Dificuldades” referente à categoria “Estágio pedagógico” .....	98
Quadro 14 - Subcategoria “Principais atribuições dos estagiários” referente à categoria “Estágio pedagógico” .....	100
Quadro 15 - Subcategoria “Características que um estagiário deve apresentar para desempenhar bem suas funções” referente à categoria “Estágio pedagógico” .....	102

Quadro 16 - Indicadores oriundos da subcategoria “Características que um estagiário deve apresentar para desempenhar bem suas funções” referente à categoria “Estágio pedagógico” .....	103
Quadro 17 - Subcategoria “Importância atribuída ao estágio na formação dos professores” referente à categoria “Estágio pedagógico” .....	107
Quadro 18 - Indicadores oriundos da subcategoria “Importância atribuída ao estágio na formação dos professores” referente à categoria “Estágio pedagógico” .....	108
Quadro 19 - Subcategoria “Processo avaliativo no decorrer do estágio pedagógico” referente à categoria “Estágio pedagógico” .....	111
Quadro 20 - Subcategoria “Principais atribuições do orientador cooperante e do orientador universitário” referente à categoria “Supervisão pedagógica” .....	120
Quadro 21 - Subcategoria “Características de um bom orientador universitário e de um bom orientador cooperante” referente à categoria “Supervisão pedagógica” .....	122
Quadro 22 - Subcategoria “Reuniões e observação de aulas” referente à categoria “Supervisão pedagógica” .....	128
Quadro 23 - Subcategoria “Contribuição no desenvolvimento pessoal e profissional dos estagiários” referente à categoria “Supervisão pedagógica” .....	131
Quadro 24 - Subcategoria “Estímulos à reflexão” referente à categoria “A prática reflexiva no processo supervisoivo” .....	138
Quadro 25 - Subcategoria “Importância da prática reflexiva na formação dos estagiários” referente à categoria “A prática reflexiva no processo supervisoivo” .....	141
Quadro 26 - Subcategoria “Colaboração e a prática reflexiva” referente à categoria “A prática reflexiva no processo supervisoivo” .....	145
Quadro 27 - Subcategoria “Relatórios finais e a prática reflexiva” referente à categoria “A prática reflexiva no processo supervisoivo” .....	148

**Lista das siglas**

<b>A1</b>	Aluno 1
<b>A2</b>	Aluno 2
<b>FAF</b>	Ficha de avaliação final de estágio do aluno 1
<b>GEP</b>	Guia de estágio pedagógico
<b>PIF</b>	Plano individual de formação do aluno 1
<b>RFE</b>	Relatório final de estágio dos alunos 1 e 2
<b>OC</b>	Orientador cooperante
<b>OU</b>	Orientador universitário
<b>ES</b>	Exercício e Saúde
<b>GD</b>	Gestão do Desporto
<b>RPM</b>	Reabilitação Psicomotora
<b>TD</b>	Treino Desportivo
<b>S</b>	Semestre
<b>ECTS</b>	European Credit Transfer and Accumulation System

## **Introdução**

Vamos começar com a inquietante indagação de Galvão e Ponte (2018, p. 12):

O que perspectivamos para a formação inicial de professores na próxima década?  
E que professores, com que competências, em que escolas, sabendo das mudanças sociais e tecnológicas rápidas que se adivinham? Como responder a alunos cada vez mais diferentes, com outras exigências e modos de aprender?

Não é muito difícil perceber que não seria possível responder tamanho questionamento numa simples dissertação de mestrado. Mas podemos a partir dele, seguir algumas pistas. Já sabemos algumas coisas. Muito se tem produzido em termos de formação inicial de professores no meio acadêmico. Inúmeros estudos, em incontáveis lugares do planeta são realizados na tentativa de encontrar caminhos para este imenso desafio. Alguns fatos ainda permanecem: futuros professores são formados por professores experientes e na ampla maioria das vezes, esta formação acontece numa instituição de ensino com esta finalidade específica. A partir daí, vamos procurar entender quais são os potenciais caminhos e como é possível percorrê-los.

Diversos autores, entre eles Galvão e Ponte (2018), vêm apontando, como uma alternativa de adequar ao máximo esta formação aos tempos que decorrem e se avizinham, uma formação com forte componente reflexiva, que ocorra em contexto de prática profissional desde o início e que invista também, desde o começo do curso, numa componente investigativa.

### **1. Problema, objetivos e questões de investigação**

Nos propusemos, no momento em que idealizamos esta investigação, estudar de que modo se concretiza o processo supervisivo de natureza reflexiva na formação inicial de professores.

A partir do momento em que tínhamos definido a nossa questão de partida, estabelecemos as seguintes questões de investigação, no sentido de tentar compreendê-la:

- ✓ De que maneira a supervisão pode contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem reflexiva?
- ✓ De que modo as práticas reflexivas progridem e efetivam-se dentro de um núcleo de estágio pedagógico?

A partir destas questões, definimos os nossos objetivos:

- ✓ Avaliar o impacto da intervenção supervisiva no desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros professores;
- ✓ Analisar e interpretar práticas reflexivas e o modo como estas se efetivam e desenvolvem-se durante a formação dos futuros educadores;
- ✓ Verificar em que medida uma prática reflexiva pode tornar-se um recurso importante no desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros professores e das suas práticas pedagógicas.

## **2. Organização do estudo**

Esta investigação encontra-se dividida em três partes, que se subdividem em capítulos e subcapítulos.

O primeiro capítulo refere-se ao enquadramento teórico e normativo.

Em relação à fundamentação teórica, foram levados em consideração autores portugueses e estrangeiros, que sejam referência em formação inicial de professores, prática reflexiva e supervisão em educação que estivessem em consonância com os objetivos traçados. Quanto aos aspectos normativos, procuramos enquadrar os que eram pertinentes e esclarecedores para o entendimento do estudo.

O segundo capítulo refere-se ao enquadramento metodológico, no qual apresentamos a situação problema com suas questões e objetivos, contexto e participantes do estudo, além de apresentarmos também a metodologia que foi utilizada nas diferentes etapas do estudo de campo.

No terceiro capítulo publicamos as análises e interpretações dos dados recolhidos durante o estudo empírico, de acordo com as categorias elencadas por nós que foram relevantes e fundamentais para a composição do estudo.

Por fim, apresentamos nossas conclusões, discutindo os resultados encontrados, elencando as limitações que permearam o estudo e deixando sugestões para possíveis futuras investigações sobre o tema apresentado.

Incluímos nos ANEXOS todo material recolhido e utilizado durante a investigação, para que possam ser apreciados e conferidos pelos leitores.

## **Capítulo I - Enquadramento teórico e normativo**

### **1. Formação inicial de professores**

**“Conscientemente, ensinamos o que sabemos,  
inconscientemente, ensinamos quem somos.” (Hamacheck, 1999, p. 209  
citado por Korthagen, 2012, p.156)**

Muitos são os autores que vêm ao longo da história estudando a formação inicial de professores. Faremos neste capítulo uma revisão da literatura, subdividindo-o da seguinte forma:

- ✓ Considerações teóricas sobre a formação inicial de professores
- ✓ A importância atribuída à formação inicial de professores em relação ao desenvolvimento profissional e pessoal;
- ✓ O lugar central do estágio pedagógico.

#### **1.1. Breves considerações teóricas sobre a formação inicial de professores**

**“Não temo dizer que inexiste validade no ensino em que não resulta um  
aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o  
ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente  
aprendido pelo aprendiz.” (Paulo Freire, 1996, p.13)**

Numa tentativa de acompanhar as mudanças rápidas e incertas a que as sociedades estão expostas, têm ocorrido, no âmbito da formação de professores, muitas alterações que procuram introduzir aspectos que estejam mais de acordo com as transformações que acontecem no processo ensino aprendizagem em diferentes campos e que geram diversas consequências.

Nóvoa, já em 1992 (p. 9), enfatiza não ser possível existir “ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”.

Em Garcia (1999, p.77) encontramos uma referência de que a formação inicial de professores, como instituição, cumpre basicamente três funções: (i) formar e treinar futuros professores, de modo a assegurar uma preparação que esteja de acordo com as

funções profissionais que o professor deverá desempenhar; (ii) controle da certificação ou permissão que permita o exercício da profissão docente; (iii) ser agente das mudanças que se demonstram necessárias no sistema educativo.

Com o passar do tempo, fica evidente que formar professores vai além destas proposições, pois sendo a formação de professores um processo multifacetado e multidimensional, que compreende vários fatores, como motivações pessoais até premissas sociopolíticas e culturais, faz-se necessária uma análise mais abrangente, levando-se em conta muitos outros elementos.

Portanto, tentar estabelecer uma definição que consiga abarcar todos os aspectos que envolvem os processos de formação de professores, não é tarefa possível, como bem afirma Loughran:

A formação inicial de professores é, por definição incompleta. A formação de professores é um ponto de partida no processo de aprendizagem sobre o ensino que se desenvolve ao longo da carreira e não deve ser vista como um fim em si mesma. Deve, pelo contrário, ser um terreno de ensaios onde é possível experimentar e desenvolver uma compreensão do complexo mundo do ensino e da aprendizagem. É importante encorajar a colaboração e valorizar a partilha de experiências para sustentar esta abordagem na formação de professores. (Loughran, 2009, p.33)

Um dos aspectos que compõe a formação inicial, é a observação de que a prática e a teoria são absolutamente complementares e essenciais nos programas de formação de professores. Neste sentido, há de se levar também em consideração que o papel de quem ensina funde-se no papel de quem aprende e vice-versa. Esta complementariedade é que torna a profissão de educador tão interessante, ainda que extremamente desafiadora. Encontramos em Freire uma explicação consistente sobre estas trocas de saberes. Afirma o autor:

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das



diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. (Freire, 1996, pp. 13)

Korthagen (2009, pp 40-42), com o intuito de demonstrar seu pensamento sobre a questão da pedagogia na formação de professores, faz uma interessante analogia entre a formação dos futuros educadores com a formação para capitães de navios de carga. Na referida analogia, fica evidente a relevância da prática aliada à teoria.

O autor a inicia contando que existem alguns rios que são economicamente muito importantes para a Holanda. A maior parte da carga proveniente da Alemanha e que é desembarcada em Amsterdã, entra pelo Rio Reno. Por ser um rio sinuoso, com muitas correntes fluviais, e repletos de tráfego relacionados às atividades comerciais e de lazer, é fundamental que os condutores destes navios sejam muito bem preparados e competentes. O autor apresenta então, algumas possibilidades de formação para os futuros capitães das grandes embarcações.

Na primeira abordagem, os aspirantes a capitães teriam aulas teóricas sobre assuntos relacionados à arte do bem conduzir grandes embarcações. Teriam também que estudar um manual onde encontrariam muitos capítulos com relevantes questões sobre o assunto, e, por fim, ao final de um ano, os conhecimentos adquiridos neste período seriam testados em um exame. Caso obtivessem sucesso, os estudantes seriam encaminhados a algum navio que necessitasse de um condutor, e aplicariam, na prática, os conhecimentos teóricos. Depois de um tempo praticando, receberiam alguma formação sobre temas não trabalhados anteriormente na formação inicial. Isto posto, o autor explica que:

Esta abordagem é a abordagem da teoria-na-prática (Carlson, 1999), também denominada de abordagem dedutiva, uma vez que o conteúdo é diretamente deduzido do conhecimento científico disponível. Deve-se ter em consideração que esta abordagem não se caracteriza primordialmente pela transmissão de conhecimento, mas sim que a sua característica básica é a de que é o educador que decide o que é importante aprender, com base no corpo de conhecimentos disponível. Isto é característico da abordagem tradicional à formação de professores. (Korthagen, 2009, pp 40-42)

Prosseguindo com a analogia, o autor apresenta a possível segunda abordagem, onde sugere que “o capitão principiante seja colocado a bordo de um navio”, e que os

professores experientes apresentem recomendações e sugestões, colocando-se à disposição para sanar eventuais dúvidas que possam surgir durante a prática, deixando os futuros capitães trabalhando sozinhos. Assim sendo, o autor afirma que:

Algumas pessoas da área de educação consideram esta abordagem inadequada e poderão aconselhar uma abordagem em que o estudante se junte primeiro a um capitão experiente, para observar a forma como as coisas são feitas. Em qualquer dos casos, a abordagem é caracterizada como sendo baseada-na-prática, embora também possa ser classificada como abordagem de tentativa-e-erro. (...) (Korthagen, 2009, pp 40-42)

Em ambas as abordagens discutidas, Korthagen afirma que:

Como formadores de professores, cria-se assim um hiato entre a teoria e a prática. Na abordagem baseada-na-teoria, é feita uma excessiva utilização da teoria. Na abordagem baseada-na-prática, atribui-se um lugar demasiado destacado à prática. Nas duas abordagens, o que Smith (2003: 53) considera ser o desafio básico dos formadores, nomeadamente a ligação da teoria com a prática, não é adequadamente tratado. (Korthagen, 2009, pp 40-42)

E por fim, o autor apresenta a terceira abordagem, onde recomenda um recomeço à analogia da formação de capitães. Propõe que os formadores devem procurar um pequeno rio, mas que tenha desafios interessantes que possam ser experimentados pelos futuros capitães. Devem, em alguns momentos, subir a bordo, e debater com seus pupilos, questões, problemas e soluções para as diversas situações vivenciadas no percurso.

Explica Korthagen:

Por outras palavras, as próprias preocupações do estudante servem como ponto de partida do processo educativo. Em intervalos regulares, o estudante reflete sobre as suas experiências, juntamente com outros principiantes. Assim, sob a supervisão dos seus formadores, os formandos inventam, ou melhor, reinventam as melhores abordagens para a navegação de um navio ao longo de um rio. Depois de algum tempo, os principiantes irão pilotar um navio por conta própria e, uma vez por semana, reunir-se-ão para partilhar experiências, encontrar soluções para

os problemas e ouvir os pontos de vista de especialistas em relação com as suas próprias experiências. (Korthagen, 2009, pp 40-42)

Ainda referindo-se a analogia, o autor coloca que: “É característica desta terceira abordagem uma alternância contínua entre a prática e a teoria. No caso da formação de professores, designa-se essa abordagem por abordagem realista.” (Korthagen, 2009, p.144).

Conciliar então, desde o início, a prática à teoria, parece-nos sempre a opção mais acertada e completa, mesmo que demande um complexo trabalho de inter-relação entre as diversas componentes dos cursos de formação de professores.

Flores (2014, p.231), defende que além da necessidade da articulação entre a prática e a teoria, existem outros elementos que podem promover a melhoria da qualidade da formação de professores. A autora identifica um conjunto de elementos que considera imprescindíveis: (i) a natureza e as componentes do currículo da formação e as conexões estabelecidas entre elas; (ii) a centralidade da prática de ensino no processo de aprender a ensinar; (iii) a investigação como eixo central na formação de professores e como elemento potencializador da articulação entre teoria e prática; (iv) o papel e a identidade dos formadores de professores; (v) o desenvolvimento da identidade profissional dos futuros professores.

No entanto, mesmo que amplamente estudada, a formação parece, ainda, não conseguir responder a todas as necessidades para torná-la mais eficaz. As transformações vertiginosas pelas quais passam as sociedades em geral, exigem dos pesquisadores um olhar mais profundo, acompanhado de reflexões muitas vezes inquietantes, que são as mesmas de muitos dos futuros professores e dos educadores com pouca ou muita experiência.

Flores (2017, p.1), questiona: “estamos a formar professores para as escolas que temos ou para as escolas que queremos no futuro?” A autora afirma que:

Uma reflexão séria e consequente sobre a qualidade da formação de professores implica, necessariamente, entre outras vertentes, a discussão das políticas de formação, dos programas e currículo, da pedagogia de formação, mas também do papel dos formadores de professores, das finalidades da formação e dos seus modelos organizacionais. (Flores, 2017, p.3)

E levanta questionamentos muito pertinentes, que urgem de respostas:

Formar professores para que escolas? Que professores? Quem deve formar os professores? Onde deve ocorrer essa formação? Quais devem ser as componentes essenciais de um programa de formação de professores? Como devem estar organizados os cursos de formação? Como avaliar a qualidade da formação que é proporcionada aos futuros professores? Que evidência existe a este respeito? Quais devem ser as características ou o perfil dos formadores de professores? Como devem ser recrutados e selecionados os candidatos a professor? Como fomentar uma aprendizagem profissional de qualidade aos futuros professores e aos professores em exercício? (Flores, 2017, p.3)

Nessa mesma linha de raciocínio, e tão atual quanto as reflexões de Flores, Nóvoa e Vieira sustentam que:

Os professores que estamos agora a formar ainda estarão em funções no ano de 2050. Como preparar professores para um mundo que será tão diferente do nosso que nem sequer conseguimos imaginar como será? Para uma educação que terá poucas semelhanças com a realidade atual? Por isso, é tão importante compreender a metamorfose da escola e projetar a nossa ação como professores num futuro incerto. (Flores, Nóvoa e Vieira, 2017, p.31)

Há que se percorrer um longo caminho entre a formação inicial e as formações contínuas a que submetem os professores. É um percurso que envolve muitas descobertas, um profundo olhar sobre si mesmo enquanto profissional e enquanto possível agente de mudança na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Não há dúvida de que tudo aquilo que já foi estudado e pesquisado contribui para entendermos melhor a importância de uma boa formação inicial de professores, assim como também, não há dúvida, sobre a necessidade de encontrarmos respostas que consigam dar algum tipo de direcionamento aos questionamentos e reflexões de Flores, Nóvoa e Vieira.

## **1.2. A importância da formação inicial de professores enquanto promotor de desenvolvimento pessoal e profissional**

**“As sociedades se transformam, fazem-se e desfazem-se. As tecnologias mudam o trabalho, a comunicação, a vida cotidiana e mesmo o pensamento. As**

**desigualdades se deslocam, agravam-se e recriam-se em novos territórios. Os atores estão ligados a múltiplos campos sociais, a modernidade não permite a ninguém proteger-se das contradições do mundo.” (Philippe Perrenoud, 1999, p.5)**

A afirmação acima já tem mais de vinte anos. Nunca foi tão atual. Numa sociedade gradativamente mais diversificada, onde cidadãos convivem com uma pluralidade de todas as naturezas, torna-se cada vez mais necessário preparar professores que se identifiquem com os princípios de uma educação reflexiva, seja ela no campo profissional ou pessoal.

Nóvoa, afirma que:

A formação deve permitir a cada um construir a sua posição como profissional, aprender a sentir como professor. Por isso, é tão importante construir um ambiente formativo com a presença da universidade, das escolas e dos professores, criando vínculos e cruzamentos sem os quais ninguém se tornará professor. (Nóvoa, 2017, p. 1123)

Formar professores, assim como participar do processo de formação de qualquer outra categoria profissional, mobiliza saberes, competências, sentimentos, habilidades e conhecimentos que poderão e, muito provavelmente, serão incorporados à vida pessoal e profissional dos educandos. Há de se construir durante o processo, entre vários conceitos, os de profissionalidade e profissionalismo.

Nesta perspectiva, Estrela e Caetano reiteram que:

A formação inicial de professores é um processo, escalonado e delimitado no tempo, de aquisição e desenvolvimento da profissionalidade e profissionalismo docentes. Conceitos estes tão interconectados que muitos investigadores não estabelecem distinção entre eles. Consideramos, no entanto, que a profissionalidade remete para os saberes, saberes-fazer e atitudes requeridas pelo exercício profissional, enquanto o profissionalismo apela para um ideal ético de serviço que integra, orienta e confere sentido ao correto exercício da profissionalidade. A formação inicial é igualmente uma fase de um processo de desenvolvimento pessoal, de socialização e construção da identidade profissional que, através de um exercício de reflexão crítica, convida à desconstrução de

modelos e de conceitos da profissão interiorizados pela *experiência de aluno*. Essa desconstrução não só é facilitada pelo contacto do estudante com quadros teóricos oriundos da Filosofia da Educação e/ou da investigação das várias ciências que conferem inteligibilidade aos processos educativos, como também pelo contacto com professores em exercício e pela observação de situações escolares. (Estrela e Caetano, 2012, p.220)

Corroborando com esta ideia, encontramos em Postic (1995, p.23), a seguinte afirmação: “uma formação de professores deve provocar a evolução de atitudes e de comportamentos”.

São muitas as reflexões relativas ao papel exercido pelo formador de professores, publicadas por diversos autores. É interessante observar no Quadro 1, organizado cronologicamente, a evolução deste papel. Entre as referidas reflexões encontramos:

<b>Formador de professores é...</b>	<b>Autor</b>
consciente da maneira pela qual o processo se apresenta e quando se favorece a compreensão empática.	Rogers (1986)
estruturador de sequências de ações que combinam vários conhecimentos em um esquema operativo transferível a uma família de situações.	Le Bortef (1994)
um importante modelo de aprendizagem da profissão pois o formando pode avaliar constantemente os seus formadores à luz das teorias aprendidas.	Formosinho (2000)
parceiro e corresponsável pelo planeamento dos cursos, utilizador de técnicas em sala de aula que facilitem a participação, considerando os alunos como adultos que podem se corresponsabilizar por seu período de formação profissional.	Masetto (2006; 2003)
primeiro modelo para o futuro professor, criador de oportunidades para a aprendizagem, responsável por clarear o enredo das informações postas na sociedade para os formandos, proporcionador de reflexão sobre as heranças postas pela sua formação, interagindo com uma postura mais dinâmica hoje solicitada.	Vallejo (2008)

Quadro 1 – Formador de professores é... (Fonte: adaptado da tese de doutoramento de Wunsch, 2013)

Nos últimos anos, diversas pesquisas e estudos consideram de crucial relevância permitir que a formação inicial de professores, tenha um caráter mais reflexivo, investigativo e participativo. Ponte (2006, p.24), refere que a formação inicial deve contribuir para que o docente esteja “empenhado em investigar sobre a sua prática profissional, de modo a melhorar o seu ensino e as instituições educativas”. O mesmo

autor (2002, p. 3) ainda refere que “a investigação é um processo privilegiado de construção do conhecimento”, ou seja, ao investigar a própria prática, o professor tem uma boa oportunidade de conhecer melhor esta prática, o que seria de enorme valia para o seu desenvolvimento profissional, uma vez que o conhecimento mais profundo dos motivos, dos objetivos, dos acertos e dos erros, desta mesma práxis, o levariam à atitudes mais refletidas, e, conseqüentemente, a um melhor desempenho.

Como já dissemos anteriormente, muitas são as inquietações e preocupações relativas à formação de professores, uma vez que as mudanças que ocorrem com grande rapidez nas sociedades, promovem desafios constantes. Inquietações estas apontadas já em 1996, conforme demonstra o relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenado por Jacques Delors para a UNESCO, que naquela altura elencava uma série de questões consideradas importantes. Há novamente, de se observar, que ainda que elaborado há mais de vinte anos, os aspectos levantados continuam atuais. No referido relatório encontram-se as seguintes afirmações:

Em certos países critica-se o sistema por negligenciar a pedagogia; noutros, esta é privilegiada em excesso dando origem a professores com conhecimentos insuficientes da matéria que lecionam. Ambas as competências são necessárias e nem a formação inicial nem a formação contínua devem sacrificar-se uma à outra. A formação de professores deve, por outro lado, inculcar-lhes uma concepção de pedagogia que transcende o utilitário e estimule a capacidade de questionar, a interação, a análise de diferentes hipóteses. Uma das finalidades essenciais da formação de professores, quer inicial quer contínua, é desenvolver neles as qualidades de ordem ética, intelectual e afetiva que a sociedade espera deles de modo a poderem em seguida cultivar nos seus alunos o mesmo leque de qualidades. Uma formação de qualidade supõe que os futuros professores sejam postos em contato com professores experimentados e com pesquisadores que trabalham em suas respectivas disciplinas. Os professores em exercício deveriam poder dispor com regularidade de ocasiões para se aperfeiçoar, através de sessões de trabalho de grupo e de estágios de formação contínua. O reforço da formação contínua — dispensada segundo modalidades tão flexíveis quanto possível — pode contribuir muito para aumentar o nível de competência e a motivação dos professores, e melhorar o seu estatuto social. Dada a importância da pesquisa na melhoria do ensino e da pedagogia, a formação de professores deveria incluir um forte componente de formação para a pesquisa e deveriam estreitar-se as relações

entre os institutos de formação pedagógica e a universidade (Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenado por Jacques Delors para a UNESCO p.162).

Reafirmando a ideia de que a formação inicial de professores é uma das principais etapas do desenvolvimento pessoal e profissional do professor, Ponte et al. (2000, pp.13-15), no documento de trabalho da comissão ad hoc do CRUP para a formação de professores, afirmam que “a literatura recente sobre a formação de professores, no âmbito dos processos de aprender a ensinar, tem vindo a produzir algumas orientações”. Neste documento, destacaram as seguintes: (i) a formação inicial constitui a componente base da formação do professor e, como tal, precisa de ser articulada com a formação pós-inicial; (ii) a formação inicial deve proporcionar um conjunto coerente de saberes estruturados de uma forma progressiva, apoiados em actividades de campo e de iniciação à prática profissional, de modo a desenvolver as competências profissionais; (iii) a formação inicial tem de saber partir das crenças, concepções e conhecimentos dos jovens candidatos a professores; (iv) a formação inicial tem a responsabilidade de promover a imagem do professor como profissional reflexivo, empenhado em investigar sobre a sua prática profissional de modo a melhorar o seu ensino e as instituições educativas; (v) a formação inicial deve contemplar uma diversidade de metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação do desempenho do formando. Podemos observar que, estas orientações, publicadas há vinte anos, continuam tão pertinentes quanto no tempo em que foram publicadas, o que demonstra a sua assertividade e o seu valor enquanto parâmetro, como orientador para os cursos de formação de professores.

Sabemos que ao construir sua identidade profissional, cada professor experimenta e pratica diferentes maneiras de ser professor, quer seja pela concepção que tem sobre educação, quer seja pela escolha de métodos que se alinhem melhor com sua personalidade, quer seja pela maneira como elabora suas reflexões em relação à sua própria prática. Buscando aliar teorias profissionais às teorias pessoais, António Nóvoa (1992, p.15), citando Jennifer Nias (1991), observa que: “O professor é uma pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”.

Ainda nessa linha de raciocínio, Nóvoa (2002, pp.41-42), cita Michael Wodlinger que considera que “os três componentes essenciais na formação inicial de professores são: a teoria, a prática e o eu”.



Construir a própria identidade, seja ela no âmbito pessoal ou profissional, não é um processo simples. No entanto, esta construção é fundamental, uma vez que toda forma de crescimento passa pelo reconhecimento *de quem sou, o que quero, o que faço, como faço*. Rodrigues e Mogarro (2019) afirmam que a identidade profissional já se inicia a partir dos cursos de formação inicial de professores. As autoras sustentam que:

*(...) professional identity comprises the perceptions, meanings, images and self-knowledge individuals have of themselves. It is, therefore, a fragmented, unstable, dynamic, multidimensional, changeable and intersubjective process, which is constantly being interpreted and reinterpreted by student teachers in their continuous discourses and through the relationships they establish within professional contexts. (Rodrigues e Mogarro, 2019).*

As mesmas autoras (2020), assim como outros autores, entre eles Schultz & Ravitch (2013) e Pinho & Andrade (2014), defendem a narrativa como forma de expressão identitária, pois ao fazê-lo, permite-se o professor, um auto-conhecimento refletido, auxiliando assim, a formação de uma identidade profissional.

Levando em consideração que a formação de professores é relativa à formação de profissionais que ocorre num processo único e contínuo de desenvolvimento profissional, Roldão (2001, p.13), assinala três estratégias que devem ser consideradas fundamentais pelas instituições formativas: (i) os professores devem ser providos com “saberes de referência sólidos no plano científico-profissional estruturantes”, (ii) os professores devem ser munidos com “competências para ensinar, simultaneamente emergentes e integradoras do saber profissional”, (iii) os professores devem ser preparados “com competências de produção articulada de conhecimento profissional gerado na ação e na reflexão sobre a ação, teorizado, questionante e questionável, comunicável e apropriável pela comunidade de profissionais”.

Numa perspectiva bem mais recente, Nóvoa (2017, pp.1121-1130) chama a atenção para a profunda distância que existe entre as ambições produzidas pelas mais diversas teorias acadêmicas e a realidade do que acontece nas escolas e com os professores. Segundo o autor, parece haver um abismo insuperável entre as escolas e a universidade, indicando que toda produção acadêmica não está sendo suficientemente eficiente para contribuir com a melhoria das condições socioprofissionais dos professores. Sob este ponto de vista, ele propõe que é necessário “pensar a formação de

professores como uma formação para o exercício de uma profissão, a exemplo da engenharia, da medicina, ou da arquitectura”. Afirma ainda que “o campo da formação de professores necessita de mudanças profundas” e que quando se trata de ensino, o alicerce de qualquer formação profissional deve ser, sempre, o conhecimento científico e cultural. Defende que é necessário que se traga a profissão para dentro das instituições de formação, sendo que esta mesma formação “deve consolidar a posição de cada pessoa como profissional e a própria posição na profissão”. Reitera que é necessário que os professores marquem posição no plano pessoal e sobretudo no plano profissional. Com o intuito de auxiliar a reorganizar o lugar da formação de professores, por meio do conceito de “*posição*”, o mesmo autor, no mesmo artigo, propõe cinco entradas:



Figura 1 – Cinco entradas construídas a partir do conceito de posição (Fonte: adaptado de Nóvoa, 2017, p.1121)

- ✓ **Disposição pessoal** – (...) É preciso conhecer as motivações dos candidatos, o seu perfil, a sua predisposição para a profissão docente. É preciso dar-lhes um primeiro conhecimento da profissão, verificar se têm as condições e as disposições para serem professores. (...)
- ✓ **Interposição profissional** – O eixo de qualquer formação profissional é o contacto com a profissão, o conhecimento e a socialização num determinado universo profissional. (...) Do mesmo modo, não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares. Esta afirmação, simples, tem grandes consequências na forma de organizar os programas de formação de professores. (...)
- ✓ **Composição pedagógica** - Não há dois professores iguais. Cada um tem de encontrar a sua maneira própria de ser professor, a sua composição pedagógica. Esse processo faz-se com os outros e valoriza o conhecimento profissional docente, a que alguns chamam tacto pedagógico ou acção sensata ou outros nomes. (...)
- ✓ **Recomposição investigativa** – A formação de professores deve criar condições para uma renovação, recomposição, do trabalho pedagógico, nos planos individual e colectivo. Para isso, é necessário que os professores realizem estudos

de análise das realidades escolares e do trabalho docente. O que me interessa não são os estudos feitos “fora” da profissão, mas a maneira como a própria profissão incorpora, na sua rotina, uma dinâmica de pesquisa. O que me interessa é o sentido de uma reflexão profissional própria, feita da análise sistemática do trabalho, realizada em colaboração com os colegas da escola. (...)

- ✓ **Exposição pública** – (...)Uma das tendências mais fortes é a abertura da escola ao espaço público da educação. A configuração deste espaço implica uma participação mais ampla da sociedade nas questões educativas (famílias, associações, movimentos sociais, eleitos locais, etc.). (...) A profissão docente não acaba dentro do espaço profissional, continua pelo espaço público, pela vida social, pela construção do comum. Ser professor é conquistar uma posição no seio da profissão, mas é também tomar posição, publicamente, sobre os grandes temas educativos e participar na construção das políticas públicas. É aprender a intervir como professor. Obviamente, também aqui se exige uma preparação, uma consciência crítica, que tem de ser trabalhada desde a formação inicial. É o que sugerem Kenneth Zeichner e colegas, em artigo recente, quando afirmam que “nem as escolas, nem as universidades, só por si, podem formar os professores, e mesmo em conjunto, as escolas e as universidades não serão capazes de formar bem os professores sem se relacionarem com o saber que existe nas comunidades que a escola tem de servir”. (Zeichner; Payne; Brayko, 2015, p. 132).

### **1.3. O estágio pedagógico: a sua relevância**

**“Se os poderes organizadores podem encontrar os locais de estágio e até mesmo designar autoritariamente os conselheiros pedagógicos ou os supervisores de estágios, uma formação de qualidade só pode funcionar à base do voluntariado de professores formadores em campo, de um consenso sobre a concepção de formação e de um engajamento coletivo em favor da profissionalização do ofício”.**

**(Philippe Perrenoud, 1999, p.18)**

Quando inicia sua formação, o professor estagiário tem um olhar sobre a prática pedagógica que beira o singelo, é preambular, ainda muito baseado em sua experiência pessoal enquanto aluno. À medida que vai adquirindo conhecimentos teóricos e práticos que fazem parte do processo de formação, o futuro professor passa a fazer a ligação da construção de sua vida pessoal com a profissional, e se bem-sucedido, fará a transposição

das várias componentes de sua formação, para suas turmas de alunos. É no estágio pedagógico, que o estagiário começa a alinhar o profissional que gostaria de ser.

Alguns autores vêm dedicando parte de seus estudos no sentido de compreendê-lo bem, uma vez que o estágio pedagógico é fundamental para uma boa formação.

Pimenta e Lima (2004, p. 117) enfatizam que “o estágio para os alunos que ainda não exercem o magistério é antes de tudo um *estágio de boas-vindas* de novos companheiros de profissão”. Almeida (2009, p.18), afirma que o estágio “representa a primeira etapa de iniciação ao trabalho e o primeiro contacto do professor estagiário com a prática e o mundo complexo e incerto que é a sala de aula”, em que o principal objetivo é o de iniciar os estudantes nas práticas profissionais.

Em relação ao estágio pedagógico específico durante a formação de professores, Campos (2003, p. 60) afirma que as atividades de estágio num ambiente real de ensino, a que são submetidos os futuros professores, têm por objetivo permitir que o formando possa testar “a sua orientação vocacional, elaborar progressivamente a sua identidade profissional, perceber a qualificação que o desempenho docente exige e adquirir a necessária competência profissional através da mobilização de conhecimentos, atitudes e capacidades na construção de práticas docentes susceptíveis”.

Almeida e Pimenta, defendem que:

Durante o curso de graduação começam a ser construídos os saberes, as habilidades, posturas e atitudes que formam o profissional. Em períodos de estágio, esses conhecimentos são ressignificados pelo aluno estagiário a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho que, ao longo da vida profissional, vão sendo reconstruídos no exercício da profissão. (Almeida e Pimenta, 2014, p.73)

Indo de encontro às ideias sobre conciliação entre a teoria e a prática, discutidas no início deste trabalho, encontramos Pimenta e Lima, que são enfáticas ao afirmar que o estágio pode acontecer desde o início do curso.

Como reflexão sobre as práticas pedagógicas das instituições escolares o estágio não se faz por si. Envolvendo todas as disciplinas do curso de formação, constituindo um verdadeiro e articulado projeto político pedagógico de formação de professores, cuja marca é a de alavancar o estágio como pesquisa. Poderá ocorrer, portanto, desde o início do curso, possibilitando que a relação entre os

saberes teóricos e os saberes das práticas ocorram durante o percurso da formação, garantindo, inclusive, que os alunos aprimorem sua escolha de serem professores a partir do contato com as realidades de sua profissão. (Pimenta e Lima, 2004, p.56)

Numa perspectiva em relação à práxis, de caráter organizacional, mas também importante na construção de estágios pedagógicos eficientes, João Formosinho (2000, citado em Campos, 2001, pp.49-50) divide a formação prática dos professores em três etapas: (i) aprendizado pela discência – todos os futuros professores já foram alunos um dia, e construíram por meio desta experiência suas concepções sobre o que é ser professor; (ii) prática docente dos seus formadores no curso de formação inicial – ao conhecer as teorias durante a formação inicial, os futuros professores têm como avaliar seus formadores, pois há nesta situação convergência entre o ofício do formador, o ofício para o qual o formando está a ser preparado e a maneira como esta formação acontece; (iii) a prática pedagógica – é a componente curricular que tem por objetivo iniciar os alunos na prática docente, desenvolvendo competências para um desempenho docente adequado e responsável.

Rui Canário (2001, p.43) acredita ser imprescindível a articulação entre a formação e a prática pedagógica, apoiando-se na premissa de que os professores aprendem a sua profissão nas escolas e que o mais importante da formação inicial consiste em aprender a aprender com a experiência.

Assim, “o estágio como campo de conhecimentos e eixo curricular central nos cursos de formação de professores, possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção de identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente”. (Pimenta e Lima, 2004, p.61).

No entanto, não se concebe mais a possibilidade de um estágio baseado apenas em modelos. Ele deve ter um caráter investigativo e reflexivo, onde o aluno aprende a tomar decisões baseado nos seus conhecimentos práticos e teóricos, produzindo novos conhecimentos a partir da atuação, tal como afirmam Barreiro e Gebran:

Nesse sentido, a formação para a docência de qualidade deve se pautar na perspectiva investigativa, na qual a pesquisa, assumida como princípio científico e educativo, apresenta-se como uma proposição metodológica fundamental para o rompimento das práticas de reprodução. (Barreiro e Gebran, 2006, p 118)

Vale aqui um parêntese em relação à questão da constituição de educadores pesquisadores. No entendimento de Paulo Freire, este termo é redundante uma vez que, para o autor:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (Paulo Freire, 1996, p.16)

Acreditamos que o estágio é um importante exercício, e neste sentido estamos de acordo com Pimenta e Lima (2004, p. 117), que defendem a reflexão como um ponto de convergência entre as etapas de um bom estágio pedagógico. As autoras ilustram o caminho que costumam percorrer durante o processo por meio do seguinte gráfico:



Figura 2 – Caminho percorrido durante o estágio pedagógico (Fonte: Pimenta e Lima, 2004, p.117)

As mesmas autoras (2005/2006, pp. 5-24) afirmam ainda que “o estágio não é percebido como um apêndice curricular, mas que é um importante instrumento que pode e deve contribuir para a suplantação da dicotomia entre teoria e prática. Baseado nos pressupostos das autoras e com o propósito de fazer um resumo abrangente, elaboramos um mapa conceitual, sobre o estágio pedagógico e relativo aos seguintes aspectos: perspectivas conceituais, suas possibilidades para os professores orientadores, conhecimento envolvido e o estágio como componente curricular.

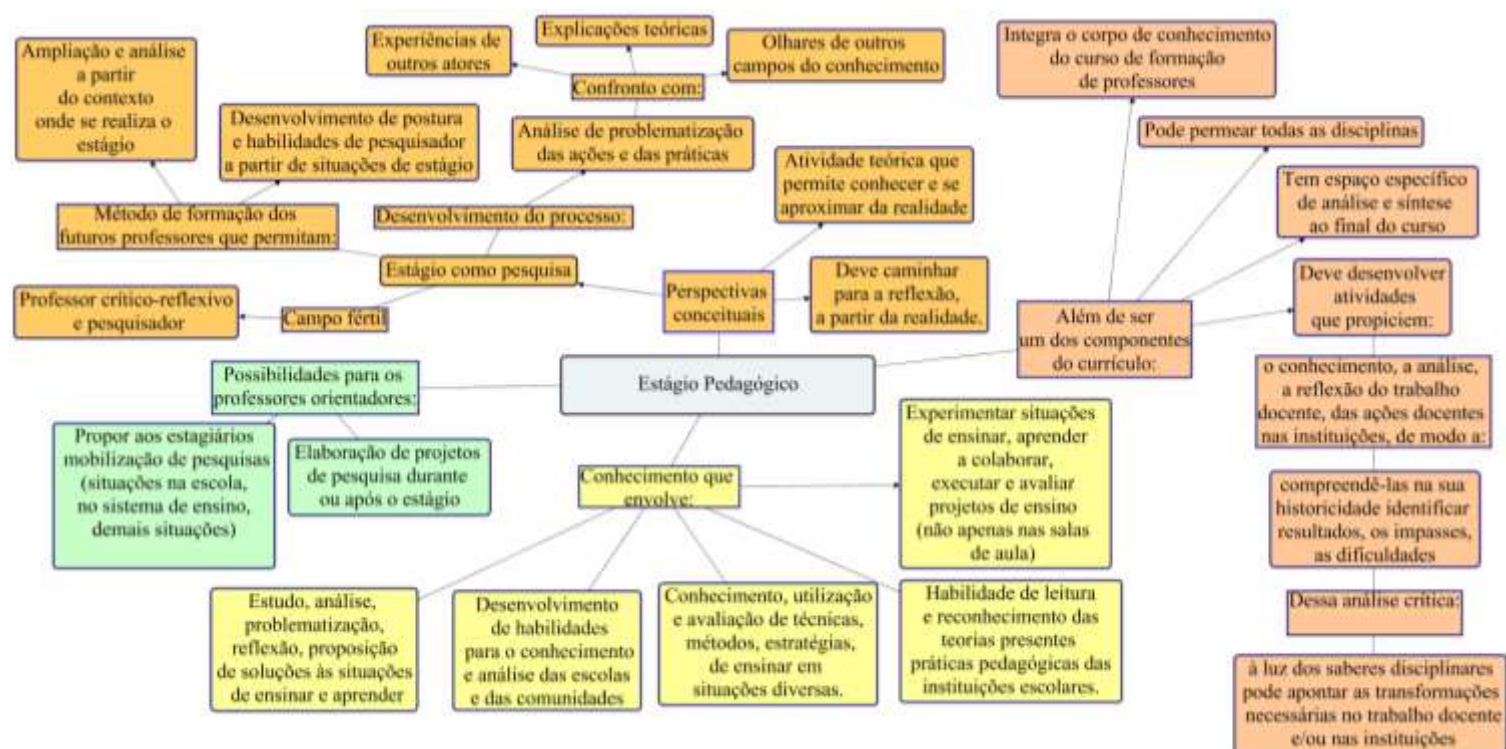


Figura 3 – Mapa conceitual sobre estágio pedagógico (Fonte: Elaborado pela autora da dissertação baseado em Pimenta e Lima, 2005/2006, pp. 5-24)

Ainda que as potencialidades e os benefícios decorrentes do estágio pedagógico estejam muito bem estudados e documentados por diversos autores, fato é que há um longo caminho a percorrer no sentido de torná-lo tão eficaz como pode realmente ser. Neste sentido, Flores afirma que:

O estágio tem sido entendido como um elemento central na formação de professores e como espaço privilegiado para superar a falta de articulação entre teoria e prática. A articulação entre os dois locais de aprendizagem profissional (escolas e universidades), a colaboração entre supervisores, professores cooperantes e a ligação entre o conhecimento prático e as competências adquiridas na universidade têm sido aspectos identificados na literatura neste domínio (Flores, 2000; 2010; Dawson & Norris, 2000; Al-Hassan, Al-Barakat & Al-Hassan, 2012).

A aprendizagem no local de trabalho tem sido entendida como o elemento chave para potenciar a coerência, relevância e eficácia da formação (Wilson, Floden & Ferrini-Mundy, 2001; Flores, 2005; Marcondes & Flores, 2014), embora não haja consenso quanto à sua duração, localização no currículo da formação, nem quanto à sua forma e conteúdo (Wilson, Floden & Ferrini-Mundy, 2001). De facto, têm

sido identificadas algumas críticas a este respeito, nomeadamente o tempo insuficiente quanto à sua duração e o desenvolvimento da prática de ensino no final do programa de formação, o papel e a qualidade dos formadores e supervisores e a falta de feedback formativo e relevante (Flores, 2006; Cardoso, 2012). (Flores, 2014, p.223)

Contudo, Flores refere também que:

(...) Apesar das críticas, o estágio é reconhecido como a experiência mais relevante em termos de aprendizagem profissional por parte dos futuros professores, destacando-se a oportunidade de conhecer o mundo real das escolas e das salas de aula, a possibilidade de interagir com alunos reais, com os seus problemas e desafios e a articulação entre a teoria e a prática (Flores, 2014b), o que corrobora outras investigações realizadas noutros contextos (Al-Hassan, Al-Barakat & Al-Hassan, 2012). (Flores, 2014, p.224)

Entre acertos, incertezas, e, às vezes, até mesmo com alguns equívocos, os estágios avançam e ganham cada vez mais protagonismo nos cursos de formação inicial de professores. Por tudo o que já estudamos até aqui, é o estágio, que embasado por toda a fundamentação teórica, pode e deve oferecer momentos primorosos e indispensáveis na construção do desenvolver pessoal e profissional de um futuro educador. Onofre et al., cientes da relevância do estágio neste momento de formação, trazem um importante contributo no sentido de evidenciar a importância das relações que devem existir entre a universidade e as escolas que participam do processo. Os autores afirmam:

(...) o desejável aprofundamento da relação entre a universidade e a escola, no âmbito da formação de professores, pode ser realizado com efeitos muito positivos, quando a gestão desta relação se baseia no reconhecimento da paridade de estatuto e coresponsabilização dos orientadores, sejam eles da universidade ou da escola, na reunião dos dois mundos num, para o planeamento, prática e avaliação da formação. (Onofre et al, 2018, p.163)

Também ressaltando o importantíssimo papel destas escolas na formação dos futuros professores, Pimenta e Lima (2004, pp. 118- 121) apresentam uma relação de indicativos que podem ajudar a integrar o projeto de estágio conforme ilustra o esquema a seguir:





Figura 4 – Indicativos que podem ajudar a integrar o projeto de estágio nas escolas (Fonte: Elaborado pela autora da dissertação baseado em Pimenta e Lima, 2004, pp. 118-121)

É inegável que as contribuições do estágio supervisionado nos cursos de formação de professores são inquestionáveis, pois permitem uma proximidade com a docência assim como contribuem para uma correlação entre os componentes curriculares e a prática. Além de se colocar em prática, pode-se e é desejável investigar novas maneiras de desempenhar o conhecimento que foi estudado na licenciatura, através da pesquisa. Neste sentido, é fato que há uma troca muito interessante e produtiva entre estagiários e os demais intervenientes durante a passagem destes pela escola, quando ambos aprendem e ensinam, constituindo-se num fenômeno de influências recíprocas. Fenômeno este que nos remete a Freire (1996, p. 13): “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

## 2. A prática reflexiva

**“É necessário que ser reflexivo constitua uma forma de estar em educação.”**

(Lalanda & Abrantes, 1996, p.58)

Este tópico estrutura-se em torno da prática reflexiva. Procuramos aqui elucidar os conceitos de prática reflexiva na sua relação com a formação inicial de professores, a partir da revisão de literatura, subdividindo-o da seguinte maneira:

- ✓ o lugar da reflexão;
- ✓ o conceito de escola reflexiva;
- ✓ aspectos sobre o professor reflexivo mais relevantes para esta pesquisa.

## 2.1. O lugar da reflexão

**“Quando reflectimos sobre as nossas acções, criamos novas ideias e perspectivas que acabam por condicionar o que iremos dizer ou fazer de maneira diferente, ou igual, no futuro.” Whitaker (2000, p. 75)**

É a partir de Dewey que a capacidade de pensar é associada à capacidade de refletir. Este autor (1998, p.10), defende a importância do pensamento reflexivo afirmando que ensino reflexivo “es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende.”. Defende ainda na mesma obra (p. 19) que “el mero conocimiento de los métodos no bastará; há de existir el deseo, la voluntad de emplearlos.”. Segundo o mesmo autor (pp.19 e 20), são necessárias três atitudes ou predisposições para se proceder a uma ação reflexiva: (i) *Mentalidad abierta* – “Esta actitud puede definirse como carencia de prejuicios, de partidismo y cualquier hábito que limite la mente y le impida considerar nuevos problemas y asumir nuevas ideas”. (Postura humilde e/ou aberta perante outros pontos de vista e diferentes perspectivas com o objetivo de entendê-los); (ii) *Entusiasmo* – (...) “La importancia de esta actitud y rasgo del carácter se reconoce en general en las cuestiones de índole práctica o moral. Pero es igualmente importante en el desarrollo intelectual”. (Manutenção de uma atitude curiosa, com energia e capacidade de renovação, combatendo hábitos e rotinas diárias). (iii) *Responsabilidad* – (...) “es una actitud necesaria para adquirir un apoyo adecuado para la búsqueda de nuevos puntos de vista e ideas y para el entusiasmo por el tema, así como la capacidad de absorción del mismo. (Deve-se ponderar sobre eventuais consequências das ações praticadas).

Dewey atribui grande importância à reflexão, pois ela tem um papel de transformação do professor e da sua ação.

Nesta linha de raciocínio, inferimos que a prática reflexiva permite que o professor conheça a si mesmo, pondere sobre suas atitudes, cuide de seu desenvolvimento pessoal e profissional em diversos aspectos, incluindo o psicológico, o educacional e o social. É no ato de refletir que pode o educador tomar consciência de sua identidade profissional. Pode, também, fazer uma autoanálise de seu desempenho enquanto professor, de como pode melhorar suas estratégias de intervenção, de como pode, enfim, tentar exercer sua profissão com olhar crítico da sociedade que o rodeia, a partir de seu conhecimento e discernimento. No sentido de conseguir uma reflexão que possa contribuir de maneira significativa na formação de uma sociedade mais justa, é fundamental ao educador recorrer a todo conhecimento produzido, para melhorar e transformar a realidade, seus ideais, seus propósitos e o processo de se conhecer. Nesta perspectiva, Iria Brzezinski (2001, p.71), cita Stephen Kemmis (1999, p.96-97) sobre a natureza da reflexão. Para este autor, a reflexão: (i) não é um processo psicológico puramente interior, mas um processo orientado para a ação e faz parte da história; (ii) não é um processo puramente individual, mas um processo social; (iii) está a serviço dos interesses humanos, sendo um processo político; (iv) dá forma à ideologia, essa por sua vez dá forma à reflexão; (v) é uma prática que expressa o poder do homem, para reconstituir a vida social por meio de comunicação (diálogo), na tomada de decisões e na ação social.

Boud, Keogh e Walker explicam:

*The outcomes of reflection may include a new way of doing something, the clarification of an issue, the development of a skill or the resolution of a problem. A new cognitive map may emerge, or a new set of ideas may be identified. The changes may be quite small or they may be large. They could involve the development of new perspectives on experience or changes in behaviour. The synthesis, validation and appropriation of knowledge are outcomes as well as being part of the reflective process.*

*New links may be formed between previously isolated themes and the relative strengths of relationships may be assessed. Again, a significant skill in learning may be developed through an understanding of one's own learning style and needs. (Boud, Keogh e Walker, 1985, p.35-36)*

Os mesmos autores apresentam o diagrama a seguir cientes de que os elementos de reflexão não são tão claramente definidos na prática, mas o fazem apenas com a intenção de demonstrar a complexidade do processo de reflexão. Referem ainda que os elementos que o compõem não procedem em sequência linear simples e não são independentes entre si. Boud, Keogh e Walker os separam a fim de chamar a atenção para alguns dos recursos que acreditam muitas vezes ser esquecidos pelos professores e alunos.

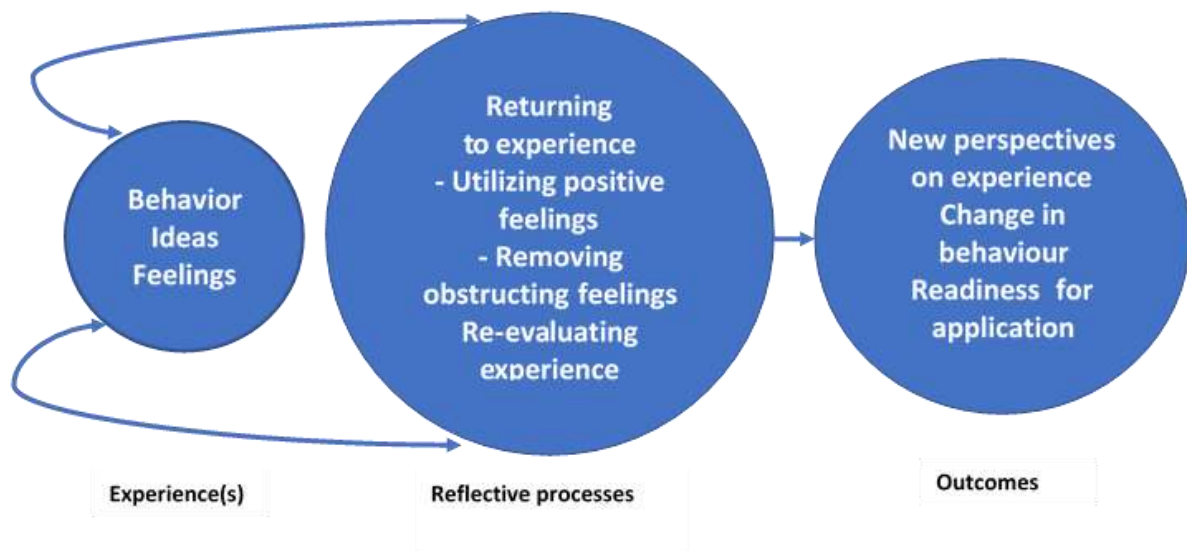


Figura 5 – The reflexion process in context (Adaptado de: Boud, Keogh e Walker, 1985, p.36)

No final da década de 1980 e início da década de 1990, surge um movimento a nível mundial de reformas ligadas à área da educação. No que se refere especialmente à formação de professores surge então A “Epistemologia da Prática Reflexiva”, proposta por importantes teóricos tais como Nóvoa, Alarcão, Zeichner, Schön, Gebhard, Richards & Lockhart Smyth, Pérez Gómez e Marcelo García, que estudavam a formação inicial e contínua de professores em diferentes países.

Baseados na teoria sobre a razão técnico-instrumental de Jürgen Habermas, estes autores entendiam que a formação inicial de professores, até àquela altura, estava moldada na racionalidade técnica, ou seja, nos primeiros anos dos cursos de licenciatura privilegiava-se a teoria, e apenas no último ano seria então vivenciada a prática em relação à teoria. Na racionalidade técnica há uma evidente cisão entre a investigação e a prática: é a teoria que alimenta o conhecimento que deve ser aplicada de maneira mecânica por aqueles que colocarão estes saberes em prática.

Quando propuseram que, durante a formação de professores, a prática deveria ser centrada na reflexão, estes teóricos buscaram inspiração em John Dewey que em seu livro “Como pensamos”, faz uma nítida distinção entre a reflexão e o ato rotineiro de pensar. Para Dewey, enquanto o pensar rotineiro é guiado por impulso, hábito, tradição ou submissão à autoridade, a reflexão:

*No implica tan solo una secuencia de ideas, sino una con-secuencia, esto es, una ordenación consecucional en la que cada una de ellas determina la siguiente como su resultado, mientras que cada resultado, a su vez, apunta y remite a las que le precedieron. (Dewey, 1998, p. 8)*

Dewey, referido por Zeichner (1993, p.18), definiu “a acção reflexiva como sendo uma consideração activa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita, ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz”. Ainda para este autor “a reflexão não consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos a serem usados pelos professores. Pelo contrário, é uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor. A acção reflexiva é também um processo que implica mais que uma busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. A reflexão implica intuição, emoção e paixão, não é, portanto, um conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores, como alguns tentam fazer”.

Pérez Gómez afirma que “(...) há duas razões fundamentais que impedem a racionalidade técnica ou instrumental de representar por si só uma solução geral para os problemas educativos”:

- ✓ em primeiro lugar, porque qualquer situação de ensino quer seja no âmbito da "estrutura das tarefas académicas" ou no âmbito da “estrutura da participação social”, é incerta, única, variável, complexa e portadora de um conflito de valores na definição das metas e na selecção dos meios (...);
- ✓ em segundo lugar, porque não existe uma teoria científica única e objectiva, que permita uma identificação unívoca de meios, regras e técnicas a utilizar na prática uma vez identificado o problema e clarificadas as metas. (Pérez Gómez, 1992, p.100)

Marcelo García (1992, p.54), autor espanhol que colaborou para constituição dos pressupostos da formação reflexiva do professor, citando Sacristán (1990), refere que “(...) a formação de professores deve proporcionar situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente”.

Brubacher (1994), citado por Moreira e Alarcão (1997, p.121), enumera três características do ensino reflexivo que o tornam um objetivo de formação válido: (i) a prática reflexiva ajuda os professores a libertarem-se de comportamentos impulsivos e rotineiros; (ii) a prática reflexiva permite que os professores ajam de um modo deliberativo e intencional; (iii) a prática reflexiva distingue os professores enquanto seres humanos instruídos, pois é um marco da acção inteligente.

Paulo Freire, numa perspectiva de que já na formação docente, o futuro professor deve desenvolver a prática reflexiva defende que:

(...) o saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. Este não é o saber que a rigorosidade do pensar certo procura. Por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. É preciso, por outro lado, reinsistir em que a matriz do pensar ingênuo como a do crítico é a curiosidade mesma, característica do fenómeno vital. (...) O que se precisa é possibilitar que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. (Paulo Freire, 1996, p.21)

Interessante notar aqui, que na verdade, a analogia realizada por Korthagen em 2009, e apresentada no início desta dissertação, não deixa de ser, de certa forma, uma síntese da “Epistemologia da Prática Reflexiva”, introduzida no início dos anos 90.

## **2.2. A escola reflexiva**

**“É uma escola que sabe onde está e para onde quer ir. Pensa-se, tem um projecto orientador de ação e trabalha em equipe. É uma comunidade pensante. Ao pensar a escola, os seus membros enriquecem-se e qualificam-se a si próprios. Nessa medida, a escola é uma organização simultaneamente aprendente e qualificante”. (Alarcão, 2007, p. 85)**

Formamos professores em instituições universitárias para que sejam profissionais do ensino em escolas, sejam elas de âmbito público ou privado, da educação infantil ao ensino superior, do ensino profissionalizante aos cursos livres de diversas naturezas. E se gostaríamos que estes futuros professores participassem de estágios onde a reflexão prática e teórica é ponto nevrálgico na sua formação, é fundamental que este estágio aconteça numa escola reflexiva.

A denominação “escola reflexiva” surge com Isabel Alarcão (2001, p.15), ao fazer uma analogia com o conceito de professor reflexivo. A autora, ainda na mesma obra, referencia que:

Se, como dizia Habermas, só o EU que se conhece a si próprio e questiona a si mesmo é capaz de aprender, de recusar tornar-se coisa e de obter a autonomia, eu diria que só a escola que se interroga sobre si própria se transformará em uma instituição autônoma e responsável, autonomizante e educadora. Somente essa escola mudará o seu rosto. (Alarcão, 2001, p.25)

A escola que recebe os estagiários, pode ser crucial neste momento delicado de formação. É importante que ela esteja preparada para acolher, conviver, orientar, ser referência e permitir outros olhares. Se possuir, no desenrolar de suas atividades, na qualidade de suas relações, no funcionamento gerencial dos atributos de um caráter reflexivo, será certamente um lugar adequado e desejado para que um futuro professor inicie sua caminhada na área do ensino.

Assim como muitos autores, Alarcão (2001, pp 20 a 25), afirma que a escola não está acompanhando as complexas transformações sucedidas na sociedade atual. Ainda que muitas mudanças venham ocorrendo nas escolas ao longo dos anos, elas não são suficientemente atraentes e convincentes, além de não conseguirem preparar os estudantes para viverem nesta sociedade multifacetada. Devido à forte influência da

cultura ocidental, que privilegia o pensamento lógico-matemático e a racionalidade, esta é uma escola que não permite e não investe num desenvolvimento global da pessoa, muitas vezes discriminando os que não se adaptam ao modelo imposto. A autora defende que, para que haja uma mudança, é necessário que os alunos, professores, funcionários, pais e membros da sociedade sejam envolvidos nas decisões político-administrativo-pedagógicas.

Na mesma publicação, Isabel Alarcão apresenta características que, segundo a autora, correspondem à escola reflexiva:

- ✓ *uma escola assim concebida pensa-se no presente para se projetar no futuro;*
- ✓ *não ignora os problemas atuais, resolvendo-os por referência a uma visão que se direcione para a melhoria da educação praticada e para o desenvolvimento da organização;*
- ✓ *envolve no processo todos os seus membros, reconhece o valor da aprendizagem que para eles daí resulta;*
- ✓ *é uma escola que se assume como instituição educativa que sabe o que quer e para onde vai;*
- ✓ *na observação cuidadosa da realidade social, descobre os melhores caminhos para desempenhar a missão que lhe cabe na sociedade;*
- ✓ *é aberta à comunidade exterior, dialogando com ela;*
- ✓ *está atenta à comunidade interior, envolvendo todos na construção do clima de escola, na definição e na realização de seu projeto, na avaliação da sua qualidade educativa;*
- ✓ *é consciente da diversidade pessoal, integra espaços de liberdade na malha necessária de controles organizativos;*
- ✓ *enfrenta as situações de modo dialogante e conceitualizador, procurando compreender antes de agir. (Alarcão, 2001, pp 25 e 26)*

A autora sugere que “a escola que se pensa e se avalia em seu projeto educativo é uma organização aprendente, que qualifica não apenas os que nela estudam, mas também os que nela ensinam, ou apoiam estes e aqueles”. José Tavares, nesta mesma obra, afirma que:

Uma escola reflexiva deveria ser antes de mais nada uma escola de pessoas que pensam, sentem, sofrem, vivem, agem e interagem, colaboram entre si: a escola



dos professores, educadores, técnicos e demais agentes educativos. Por conseguinte, todos esses agentes deveriam ser essencialmente reflexivos, com um verdadeiro conhecimento e sentimento de si e dos outros. (Tavares, 2001, p. 42)

O mesmo autor, citado em Alarcão (2000, p.58) ainda refere que uma escola reflexiva é “uma comunidade educativa, viva e dinâmica, que desenvolve as estratégias mais adequadas, em cada momento, para atingir os seus objectivos educativos de formação, investigação e socialização”.

Segundo Alarcão e Tavares, (2010, p.137), “uma escola reflexiva, em desenvolvimento e aprendizagem ao longo da sua história, cria-se pelo pensamento e prática reflexivos que acompanham o desejo de compreender a razão de ser da sua existência, as características da sua identidade própria, os constrangimentos que a afectam e as potencialidades que detém”.

Numa escola reflexiva, será necessária uma nova atuação profissional por parte dos docentes, como enfatiza Nóvoa (2002, p.37): “Ficam assim esboçados os contornos de uma nova profissionalidade docente, que concede aos professores o papel de protagonistas do processo educativo na tripla dimensão pedagógica, científica e institucional”.

### **2.3. O professor reflexivo: formação e características**

**“A busca do professor reflexivo é a busca do equilíbrio entre a reflexão e a rotina, entre o ato e o pensamento”.**

**(John Dewey, citado por Gerardi, Messias e Guerra, 1998, p. 248)**

Muitas e relevantes mudanças têm sido necessárias nas instituições educacionais em todos e diversos níveis de ensino. Esta é uma sociedade que prioriza o conhecimento, adquirido por meio da informação, como forma de garantir e suprir aquilo que o ser humano considera necessário para sua sobrevivência digna, bem-estar pessoal e social, para uma vida com qualidade. Muito se tem estudado de que maneira é possível desenvolver práticas de aprendizagem que sejam voltadas para a pesquisa e investigação, que propiciem o desenvolvimento holístico dos alunos. Não há como fazê-lo sem professores capazes de refletirem suas práticas.

Para garantir resultados positivos, o professor precisa estar apoiado em um projeto didático pautado na autonomia e em formas eficazes e significativas de aprendizagens. Assim sendo, apenas com um olhar abrangente, que enxergue o aluno de forma global, é possível aproximar-se deste objetivo. É também necessário que auxilie os alunos cognitivamente assim como afetivamente, da mesma maneira que é necessário que exerça suas competências enquanto investigador, cruzando dados, analisando a maneira de pensar de seus alunos, concluindo sobre o desenvolvimento dos mesmos com o objetivo de poder realizar intervenções no sentido de ressignificar a aprendizagem.

Alarcão (2007, p.41) afirma que “a noção de professor reflexivo se baseia na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduutor de ideias e práticas que lhe são exteriores”.

Ainda acerca deste tópico é de referir que “os professores que são práticos reflexivos desempenham importantes papéis na definição das orientações das reformas educativas e na produção de conhecimento sobre o ensino, graças a um trabalho de reflexão na e sobre a sua própria existência” (Zeichner, 1993, p. 9).

Maroy, citado por Tardif e Lessard, reitera que:

Diante de um contexto educativo e social mutável e complexo, o docente deve tornar-se um prático reflexivo, capaz de adaptar-se a todas as situações de ensino pela análise das suas próprias práticas e de seus resultados. Deve refletir sobre a questão do sentido das ações que efetua, interrogar-se sobre as suas próprias concepções, sobre o que faz e por que o faz. Por essa capacidade de “autoanalisar-se”, ele pode então “identificar os seus sucessos e insucessos” e assim ajustar as suas ações. Assim, o docente não pode mais se contentar em reproduzir rotinas pedagógicas, “receitas e regras preestabelecidas e exteriores”. Pelo contrário, deve ser capaz de utilizá-las e/ou criar novas, de maneira “autorreflexiva” e “em situação”. (Maroy, citado por Tardif e Lessard, 2008, p. 72)

Podemos perceber que, diante de um quadro de mudanças permanentes e extremamente rápidas, um dos maiores desafios de um professor é ser capaz de se adaptar as inúmeras demandas e exigências da profissão, e ao mesmo tempo ser capaz de se manter reflexivo, e por meio desta reflexão, ajudar na construção desta sociedade tão multifacetada.

Formar profissionais reflexivos é um processo de construção que envolve muitos atores, e deve acontecer em ambientes construtivistas, interativos, que reconheçam a importância da reflexão na e sobre a prática.

Muitos autores discorrem sobre o tema, entre eles Alarcão e Tavares que afirmam:

Inspirando-se em Dewey e na observação reflexiva sobre o modo como os profissionais agem, Schön (1983, 1987) defendeu uma abordagem reflexiva que veio a ter enorme repercussão na formação de professores. Esta abordagem baseia-se no valor da reflexão na e sobre a acção com vista à construção situada do conhecimento profissional que apelidou de epistemologia da prática. (Alarcão e Tavares, 2010, pp.34/35)

Em consonância com esta ideia, Alarcão afirma:

Ser professor implica saber quem sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade. Numa perspectiva de promoção do estatuto da profissão docente, os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos. (Alarcão, 1996, p.177)

A reflexão sobre a prática, defendida por Donald Schön (1995, p.83), divide-se em três ideias centrais:

- ✓ a reflexão na ação (A),
- ✓ a reflexão sobre a ação (B) e,
- ✓ a reflexão sobre a reflexão na ação (C).

Este autor defende que:

- ✓ Num primeiro momento, o da surpresa: “um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo o que o aluno faz” (Schön, 1995, p.83);

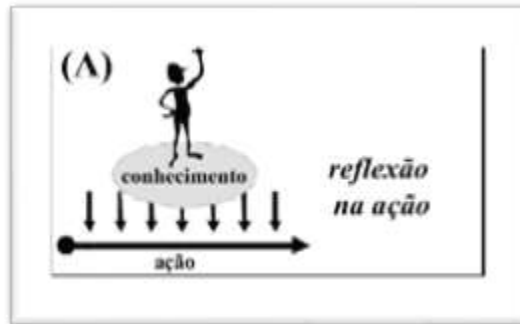


Figura 6 – Reflexão na ação (Autor da ilustração: Armando Terribili Filho)

- ✓ No segundo momento “pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez”, ao mesmo tempo em que procura “compreender a razão por que foi surpreendido”. No terceiro momento, “efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese” (p. 83). Neste contexto o professor poderá desenvolver o processo de reflexão-na-ação, que não exige palavras.

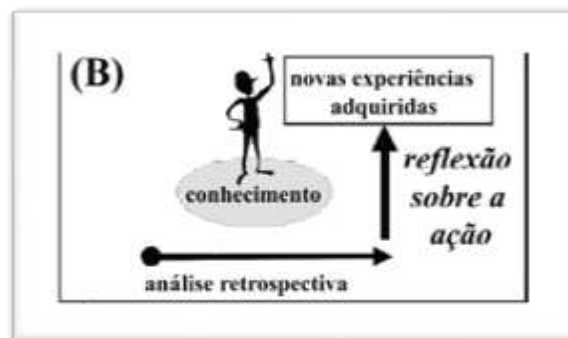


Figura 7– Reflexão sobre a ação – (Autor da ilustração: Armando Terribili Filho)

- ✓ Mais adiante, o autor ainda defende que “é possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão na-ação. Refletir sobre a reflexão na ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras”. Assim sendo, e por fim, após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos.



Figura 8 – Reflexão sobre a reflexão na ação – (Autor da ilustração: Armando Terribili Filho)

Se, para Schon, é suficiente focar nas competências, Korthagen (2009, pp. 52-53), considera que “uma atenção exclusiva nas competências é muito limitada”, preferindo “manter uma visão mais holística do professor, na qual os aspectos profissionais e pessoais do ensino são vistos a partir de uma perspectiva integrada”. O autor defende que “se queremos incorporar os aspectos mais pessoais do ensino nas reflexões dos professores”, o “modelo da cebola”, pode ser útil. Este indica seis níveis de reflexão, partindo de aspectos mais gerais como a observação do ambiente até “níveis mais profundos, onde surgem as qualidades nucleares das pessoas”, como a missão que as inspira. São eles: sobre o ambiente/meio, o seu comportamento pedagógico, as suas competências, as crenças subjacentes, como vemos a nossa própria identidade e a missão.

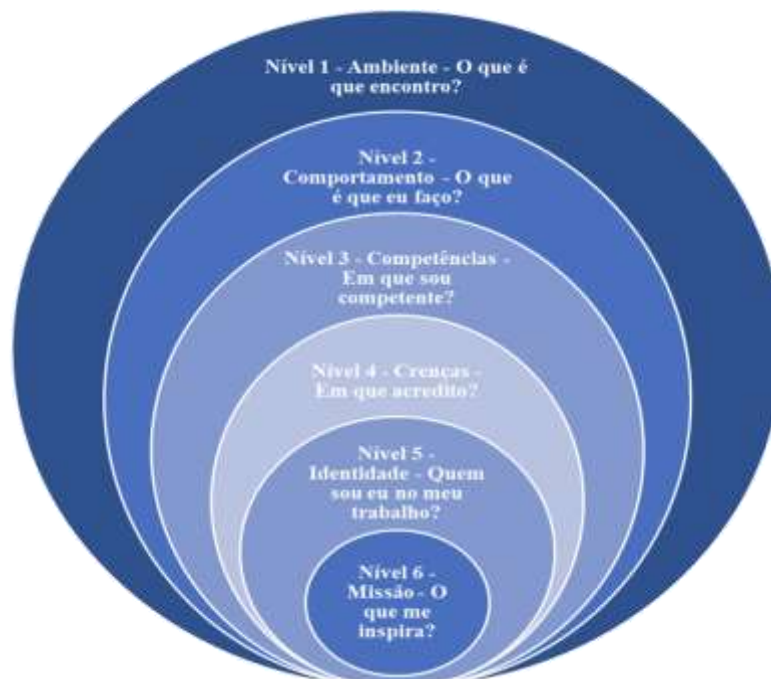


Figura 9– Modelo cebola dos níveis de mudança individual (Fonte: Adaptado de Korthagen, 2012, p.152)

Voltando à analogia de Fred Korthagen, apresentada no início desta dissertação, este autor faz, na mesma obra, referência à abordagem realista, que segundo ele, deve ser apresentada aos futuros educadores durante os cursos de formação. Vale lembrar que esta abordagem aplica a alternância contínua entre a prática e a teoria, e deixa explícita a importância da reflexão durante o processo. As suas características básicas são: (i) trabalhar com base em situações reais encontradas durante a lecionação que tenham causado uma preocupação no formando; (ii) reflexão e interação entre os formandos; (iii) reinvenção orientada; (iv) teoria sem T maiúsculo (um tema criado por investigadores); ao contrário, teoria com t minúsculo (como um assunto a ser criado, nomeadamente pelos próprios formandos [cf. Freudenthal, 1978, p.72]).

Apesar de existirem muitos estudos sobre a profissão docente há bastante tempo, os mesmos não têm conseguido impedir que existam tensões, incertezas, adversidades e inúmeros questionamentos sem soluções ou respostas que consigam minimizar todas estas questões como já apontava Nóvoa em 1991:

A crise da profissão docente arrasta-se há longos e não vislumbram perspectivas de superação a curto prazo. As consequências da situação de mal-estar que atinge o professorado estão à vista de todo: desmotivação pessoal e elevados índices de absentismo e de abandono, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e indisposição constante. (Nóvoa, em 1991, p. 20)

Talvez por não conseguir encontrar uma resposta satisfatória a tantos questionamentos, mais de vinte anos depois, numa recente reflexão, Nóvoa e Vieira, afirmam que “o paradigma do “professor reflexivo” acabou por ter poucos efeitos transformadores. Segundo estes autores, “hoje, a atenção, deve-se virar, primordialmente, para a criação das condições que permitam um envolvimento efetivo por parte dos professores nos processos de pesquisa”. Os autores estabelecem que duas condições são decisivas:

- ✓ Constituição de equipas de trabalho e de pesquisa, nas quais se assegurem condições paritárias de participação entre os professores e os universitários. Um dos aspectos centrais é a escrita, que não pode ficar reservada apenas para os universitários, uma vez que a autoria é central para a inscrição e prestígio de cada professor, mas também para a projeção do coletivo docente.

- ✓ A segunda é a criação de boas condições de trabalho para os professores nas escolas. Com escolas degradadas, horários de trabalho exagerados e uma acumulação excessiva de tarefas, é impossível conseguir o tempo e disponibilidade para a reflexão e a pesquisa. (Nóvoa e Vieira, 2017 p.35)

Muito pertinentes e realistas, as afirmações de Nóvoa e Vieira podem ser um importante alerta para toda a comunidade educativa, nos mais variados níveis de ensino. Ainda assim, é importante mantermos a discussão, sempre com o intuito de que podemos encontrar soluções e alternativas para as muitas dificuldades encontradas. Neste aspecto, manter a esperança crítica, é fundamental como tão bem nos alerta Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia da Esperança*, escrito em 1997, onde refere que:

Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim, convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita de água despoluída. (Freire, 1997, p.5)

Tudo aquilo que acontece na sala de aula, é passível de reflexão. Um bom educador procura soluções para os problemas que ocorrem, busca a melhor maneira de desenvolver seus alunos nos campos educacionais, atitudinais, cognitivos, relacionais etc. Procura avaliar as próprias atitudes, assim como as dificuldades encontradas. Para que assim seja, ele lança mão também da pesquisa, esforça-se sempre para melhorar sua prática, e, acima de tudo, entende que o respeito pelo pensamento divergente é essencial na construção de um trabalho que é coletivo e muito abrangente. No entanto, só há uma maneira de se conciliar todos estes aspectos: refletindo.

McKay (2003, pp. 2-4) elenca os benefícios e desafios de ser um professor reflexivo. De acordo com a autora, muitas das decisões tomadas pelos professores ocorrem durante a aula, mas não somente. Algumas acontecem durante a preparação, baseadas em fatos ocorridos nas aulas anteriores. Ela salienta que uma das características significativas dos professores reflexivos, é que estes sempre levam em consideração o porquê de suas decisões. Ainda segundo a autora, frequentemente os professores tomam

decisões baseados nos seguintes elementos: (i) experiência em sala de aula; (ii) conhecimento acadêmico geral; (iii) valores pessoais.

Existem muitos autores que elencam as características de um professor reflexivo. Elegemos aqui alguns deles, que apresentam características semelhantes e diferentes. Para melhor visualização, organizamos em forma de tabela:

<b>Principais características dos professores reflexivos segundo os seguintes autores:</b>		
<b>Roth (1990) Citado por Braga (2001, p.24)</b>	<b>Zeichner e Liston (1996) Citados por McKay (2003, pp. 6 e7)</b>	<b>Korthagen et al. (2001, pp. 133-137)</b>
Perguntam o que, por que e como se fazem as coisas, em relação a si próprios e aos outros. Usam a indagação como forma de aprendizagem. Procuram alternativas. Comparam e confrontam. Formulam hipóteses. Procuram, identificam e resolvem problemas. Sintetizam e confrontam dados.	Tentam resolver problemas em sala de aula: - Geralmente as reflexões dos professores resultam de um problema de sala de aula pelo qual estão passando. - Começam identificando o problema, reunindo informações que os ajudarão a lidar com ele e acabam por resolvê-lo.	São capazes de estruturar conscientemente situações e problemas, e considera importante fazê-lo. Fazem certas perguntas padrão ao estruturar experiências. Também consideram importante que seus alunos aprendam investigando e estruturando as coisas.
Identificam e confrontam os pressupostos próprios.	São cientes dos valores e suposições que trazem para o ensino: - Baseados em suas próprias experiências educacionais, em seus conhecimentos das práticas educacionais e em seus valores pessoais, os professores trazem para a sala de aula suposições que têm sobre ensino e aprendizagem, reconhecendo seus próprios valores e suposições educacionais.	Podem facilmente responder à pergunta sobre o que ele ou ela deseja aprender.
Só emitem juízos perante dados suficientes. Analisam o que faz com que as coisas funcionem e em que contexto. Adaptam-se à instabilidade e à mudança. São curiosos em relação aos pontos de vista dos outros.	São sensíveis ao contexto do qual ensina: Professores reflexivos têm consciência de que o que ensinam, o modo como ensinam é frequentemente influenciado pelas necessidades e expectativas da escola em que trabalham. Por isso mesmo seguem a	Têm melhores relações interpessoais com os alunos do que outros professores. Desenvolvem um alto grau de satisfação no trabalho.



<p>Utilizam modelos prescritivos, mas apenas quando se adaptam à situação.</p> <p>Funcionam em situação de incerteza, complexidade e variedade.</p>	<p>metodologia de ensino, as regras da escola, etc).</p> <p>Também têm consciência de que a maneira como ensinam é influenciada pelas crenças culturais que eles e seus alunos têm a respeito do papel da educação e das características dos bons professores e bons alunos.</p>	
	<p>Participam do desenvolvimento curricular e de projetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Professores reflexivos têm consciência de que o que eles fazem é parte de um contexto educacional mais amplo; por isso participam ativamente do planejamento curricular global e estão envolvidos nas mudanças realizadas pela escola, visando a um ensino e aprendizagem mais eficientes, pois ele faz parte desse todo e suas atitudes/ações refletem no todo.</li> </ul>	
<p>Procuram a fundamentação teórica do que fazem.</p>	<p>Assumem a responsabilidade pelo próprio desenvolvimento profissional: professores reflexivos têm consciência de que se tornar um professor mais eficiente implica continuamente aprender mais sobre o conteúdo que ensinam e sobre práticas pedagógicas eficientes. Por isso vão a palestras, simpósios e conferências, leem livros e materiais de relevância, participam de grupos de estudos. Também contribuem para o processo de desenvolvimento profissional compartilhando seus insights com outros professores.</p>	

Mantêm uma mente aberta. Aceitam diferentes perspectivas. Experimentam.		
Avaliam o que funcionou/o que não funcionou e o porquê. Têm em conta as possíveis consequências das suas acções.		Os professores com experiência de ensino que têm um alto grau de autoeficácia concentram-se em suas reflexões sobre o ensino dos alunos. Quando eles têm um baixo senso de autoeficácia, eles se concentram em si mesmos.
		Foram previamente incentivados a descrever suas experiências, problemas etc. Têm fortes sentimentos de segurança pessoal e autoeficácia. Parecem conversar ou escrever com relativa facilidade sobre suas experiências. Podem descrever e analisar adequadamente seu próprio funcionamento no relacionamento interpessoal com os outros.

Quadro 2- Características de um professor reflexivo (Elaborado pela autora da dissertação a partir dos autores referenciados.)

Interessante notar, que enquanto Roth (1990) estabelece características bem pontuais e demarcadas, Zeichner e Liston (1996), Korthegan (2001) e demais autores o fazem de maneira mais abrangente, sem deixarem de ser, no entanto, complementares entre si.

Ainda que seja muito benéfico e estimulante para os alunos, serem orientados por professores reflexivos, é importante salientar também os benefícios comuns atribuídos aos professores, resultantes da reflexão de como ensinam. Segundo McKay (2003, pp 8 e 9), estes benefícios são os seguintes: (i) ser um professor reflexivo liberta os professores do comportamento rotineiro; (ii) ser um professor reflexivo melhora a prática de ensino; (iii) ser um professor reflexivo capacita-o para agir de maneira deliberada.

Vieira nos alerta:

Sendo actualmente diversificadas as propostas teóricas e metodológicas para a supervisão pedagógica, (...) todas elas supõem, de um modo ou outro, uma direcção comum - o desenvolvimento da reflexividade profissional dos professores para a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos. Importará assim equacionar a relação entre duas questões indissociáveis: O que significa ser um professor reflexivo? O que significa aprender com qualidade na escola? A reflexão profissional não garante, por si só, a qualidade das práticas educativas, (...). O seu poder transformador dependerá da visão de educação em que se inscreve, assim como do modo como as decisões e opções pedagógicas incorporam uma crítica aos factores institucionais e sociais que condicionam a transformação. (Vieira, 2006, pp.15 e 16)

Mais adiante, a autora na mesma obra afirma:

O desenvolvimento da reflexividade integra a valorização da (inter)subjetividade, pela personalização dos assuntos e das tarefas relativamente a teorias e práticas pessoais, e pelo seu confronto com as de outros. Requer ainda um elevado grau de comprometimento dos sujeitos com as práticas pedagógicas e de formação, traduzindo em atitudes de motivação, envolvimento, responsabilidade, esforço, persistência, vontade, resistência pró-activa face aos constrangimentos e subversão de tradições e convenções... no sentido de promover valores de uma educação democrática. (Vieira, 2006, p.22)

Após termos nos debruçado nos estudos realizados por alguns dos autores mais respeitados sobre esta temática, fica-nos evidente que a contemporaneidade e a importância do processo reflexivo na maior parte dos acontecimentos da vida das pessoas, mas especialmente em relação às atividades ligadas à educação, atribuem ao processo uma relevância muito significativa, o que faz com haja constantemente a necessidade de se refinar a própria capacidade de refletir.

### **3. Supervisão em educação**

**“Estava um dia sentado em frente à máquina de escrever, a tomar notas sobre supervisão, quando a máquina soluçou e produziu super-visão.**

**De repente, percebi do que se tratava. A qualificação necessária para se ser supervisor era a super-visão. O meu pensamento prosseguiu uma análise da super-visão. Quais as capacidades que a constituíam? Naturalmente, pareciam**

**estar todas relacionadas com a visão. Em primeiro lugar, alguém com supervisão teria de possuir uma visão apurada para ver o que acontece na sala de aula.**

**Depois, necessitaria de introvisão para compreender o significado do que lá acontece, antevisão para ver o que poderia estar a acontecer, retrovisão para ver o que deveria ter acontecido mas não aconteceu e segunda-visão para saber como fazer acontecer o que deveria ter acontecido mas não aconteceu. Como se pode concluir, considero a supervisão uma actividade bastante complexa”.**

**(Stones, 1984:VIII, citado por Vieira, 1993, p.27)**

O terceiro tópico deste capítulo tem como foco a supervisão pedagógica. Tentamos aqui explicar os conceitos de supervisão pedagógica, especialmente no que se relaciona com a formação inicial de professores, a partir da revisão de literatura, subdividindo-o da seguinte maneira:

- ✓ A afirmação da supervisão pedagógica
- ✓ O papel dos supervisores na formação de novos educadores
- ✓ Competências e funções do supervisor no processo de supervisão em educação

### **3.1. A afirmação da supervisão pedagógica**

**“Sendo a escola para todos, é-lhe exigido que seja tudo para todos e, ao mesmo tempo, seja o que convém a cada um.”**

**(Oliveira-Formosinho, 2002, I, p.9)**

Enquanto prevalecer o modelo atual de formação de professores, faz-se imprescindível que as instituições que têm por objetivo formá-los, adotem modelos de supervisão que permitam um trabalho colaborativo entre supervisores/orientadores institucionais, supervisores/orientadores cooperantes e os próprios futuros docentes.

Diversas são, ao longo dos anos, as expressões que vêm sendo incorporadas ao universo educacional. “Supervisão pedagógica” é uma destas, e é relativamente recente. O termo aparece por volta dos anos 30, mas é a partir dos anos 50 que se torna conhecido nos Estados Unidos da América, em função da implementação do modelo de supervisão clínica (Vieira, 1993, p.28). Por volta do início dos anos 90, o termo é utilizado apenas em contexto de formação inicial, mas a partir do final desta década, vai sendo incorporado gradativamente à formação continuada de professores, tendo seu conceito alargado,

quando já não aponta apenas para um desenvolvimento profissional e de aprendizagem unicamente do indivíduo, conforme referem Alarcão e Roldão:

As novas tendências supervisivas apontam para uma conceção democrática de supervisão e estratégias que valorizam a reflexão, a aprendizagem em colaboração, o desenvolvimento de mecanismos de auto-supervisão e autoaprendizagem, a capacidade de gerar, gerir e partilhar conhecimento, a assunção da escola como comunidade reflexiva e aprendente, capaz de criar para todos os que nela trabalham (incluindo os que nela estagiam) condições de desenvolvimento e de aprendizagem. (Alarcão e Roldão, 2010, p.19)

Sem desmerecer, e absolutamente conscientes da importância da supervisão pedagógica no processo contínuo de desenvolvimento dos professores já mais experientes, iremos focar, em função da natureza deste trabalho, na supervisão pedagógica enquanto prática promotora de desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores em formação inicial.

No período que antecede a amplitude conceitual referida, Glickman, em 1985, citado por Oliveira-Formosinho (2002, II, p.23), define supervisão como “a função da escola que promove o ensino através da assistência direta a professores, desenvolvimento curricular, formação contínua, desenvolvimento de grupo e investigação-ação”.

Em 1987, Alarcão e Tavares (citado em Alarcão, 2007, p. 16) publicam um livro onde usam pela primeira vez em Portugal a expressão “supervisão da prática pedagógica”. Apresentam uma definição de supervisão muito centrada no indivíduo e na aula: “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”. Nesta perspectiva, era realmente um processo concebido para uso exclusivo na formação inicial dos professores e educadores. Para Oliveira-Formosinho (2002 – volume 1, p.115), desta definição sobressaem dois elementos fundamentais: a ênfase no processo e a ligação do desenvolvimento profissional ao desenvolvimento humano.

A autora ainda na mesma obra (p. 117), afirma que “a supervisão é, assim, um processo para promover processos”. Vieira (1993, p.28) define supervisão como “a actuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação”. Ainda segundo a mesma autora, desta definição decorrem os seguintes pressupostos: (i) o objeto da supervisão é a prática

pedagógica do professor; (ii) a função primordial da supervisão é a monitorização dessa prática; (iii) os processos centrais da supervisão são a reflexão e a experimentação.

Diante da alteração da visão da escola, da função do professor e da ideia de gestão escolar, o conceito de supervisão evolui no campo pedagógico. Mesquita e outros (2012, pp. 66 e 68) têm duas interessantes ilustrações que representam bem o desenvolvimento do conceito de supervisão:

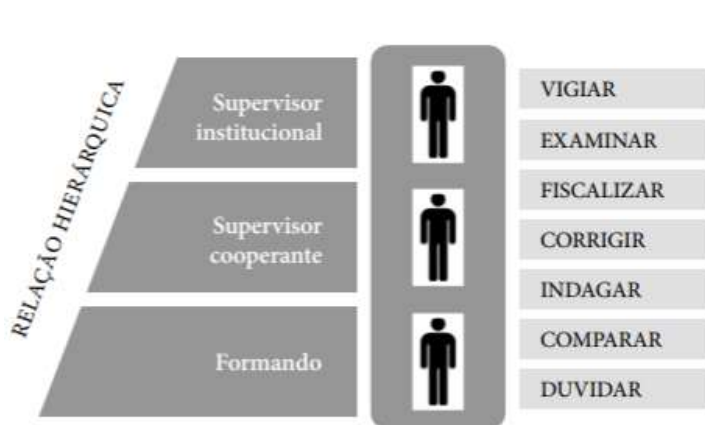


Figura 10– Supervisão enquanto relação hierárquica  
(Fonte: Mesquita e outros, 2012, p.66 )



Figura 11 - Supervisão enquanto relação de colegialidade  
(Fonte: Mesquita e outros, 2012, pp.68)

Nesse processo de evolução conceitual, Alarcão e Tavares (2010, p.16), referem que “a noção de supervisão tem lugar num tempo continuado, pois só assim se justifica a sua definição como processo”. Os mesmos autores, ainda na mesma obra (pp.17 - 41), fazem uma análise sobre as diferentes práticas de supervisão, classificando-as em nove cenários:

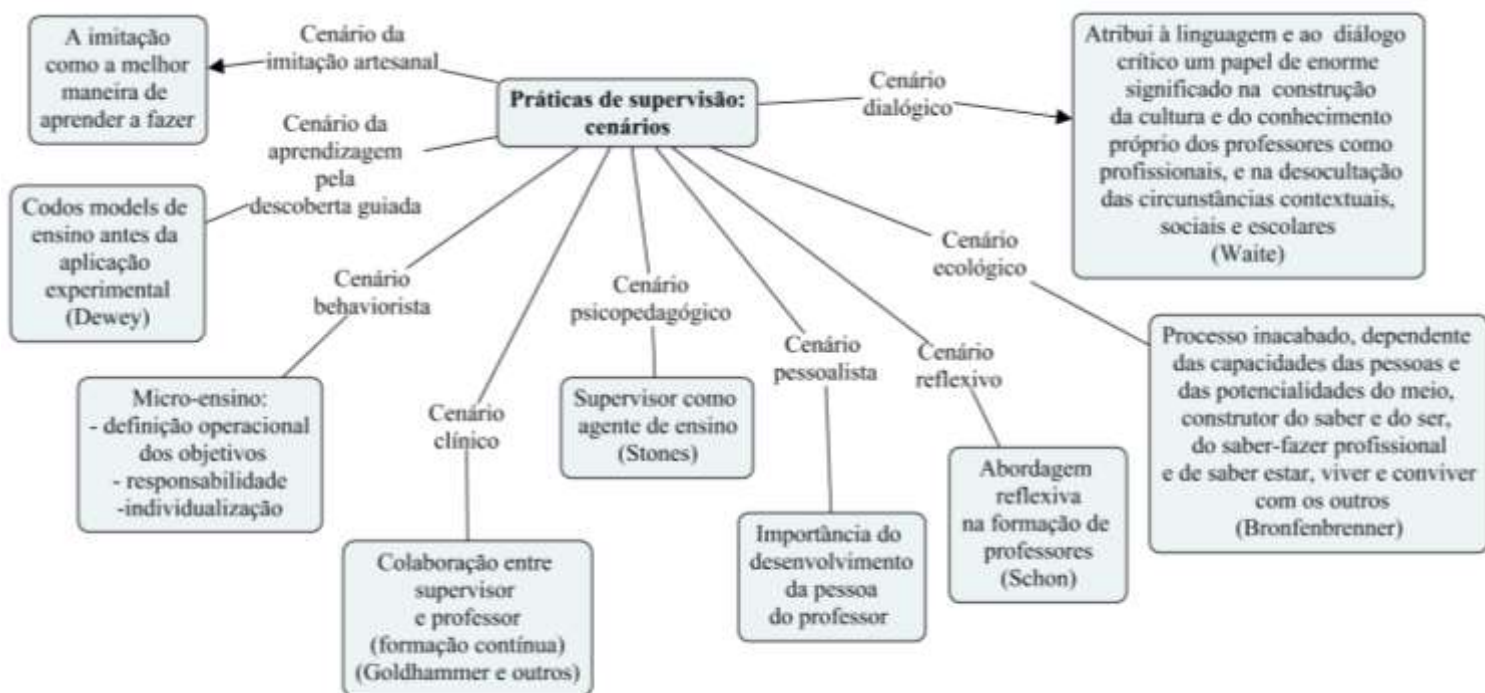


Figura 12 - Cenários das práticas de supervisão (Fonte: adaptado de Alarcão e Tavares, 2010, pp.17-41)

É importante ressaltar que Alarcão e Tavares, também acerca dos cenários possíveis, afirmam que:

Os vários cenários apresentados não se excluem mutuamente; ao contrário, interpenetram-se. Cada um lança olhares diferentes, histórica e culturalmente contextualizados, sobre o mesmo fenómeno: a supervisão como processo intrapessoal e interpessoal de formação profissional que visa a melhoria da educação nas escolas. (Alarcão e Tavares, 2010, p.41)

Entre maio de 2003 e dezembro de 2004, Alarcão e Roldão (2010, p.54), realizaram um estudo empírico “com o objetivo de estudar os processos e a influência da supervisão e dos contextos institucionais e interinstitucionais na construção da identidade profissional dos futuros professores e no desenvolvimento dessa mesma identidade pelos professores, quando inseridos em situações de investigação-acção-formação em contextos de trabalho”. O mapa conceitual a seguir apresenta uma síntese dos resultados relativos à questão em análise:

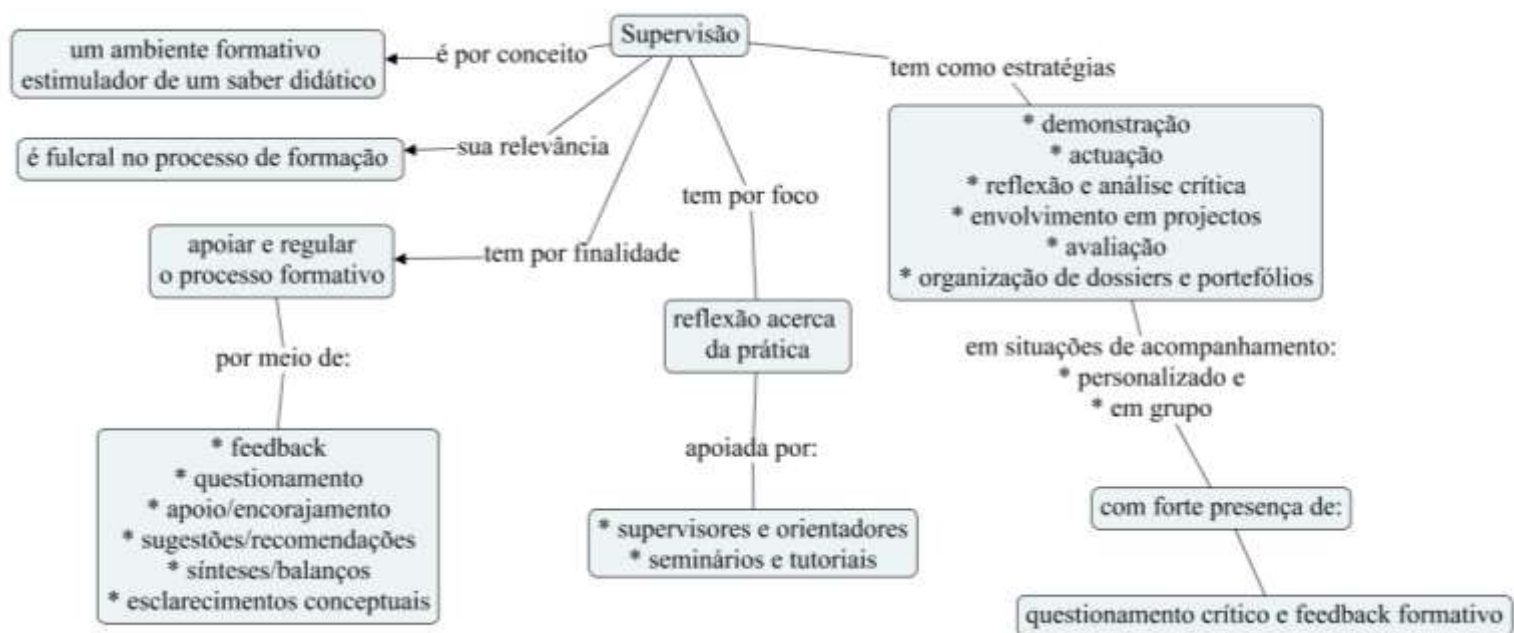


Figura 13 - Síntese dos resultados relativos ao estudo empírico sobre os processos e a influência da supervisão num curso de formação de professores (Fonte: elaborado pela autora desta dissertação, adaptado de Alarcão e Roldão, 2010, p.54)

No caminho evolutivo que o conceito de supervisão percorre, fica evidente que se abandona a ideia de controle, avaliação e inspeção para se atingir a ideia de colaboração, participação, apoio, emancipação, auto supervisão na formação dos professores.

Sullivan e Glanz realçam as duas facetas primordiais da supervisão atual:

- ✓ *First, it will emphasize a democratic conception of supervision that is based on collaboration, participative decision making, and reflective practice—all with the goal of developing self-directed, autonomous professionals.*
- ✓ *Second, it will require visionary leaders who promote these beliefs and values and enjoin their faculties to construct together a supervisory program that will improve teaching and learning. (Sullivan e Glanz, 2000, p. 235)*

Vale referir também, o importante contributo atribuído à colaboração como elemento crucial de um processo supervisivo bem orientado, conforme esclarece Moreira (2006, p.123):



A colaboração parece constituir a exemplo do estudo aprofundado dos processos de construção de conhecimento pela via da investigação-acção neste contexto, uma condição facilitadora de processos de transformação e emancipação profissionais: colaboração inter/intra institucional: colaboração entre supervisores das escolas e universidade e colaboração entre supervisores e estagiários.

Busca-se assim uma visão de supervisão reflexiva, enquanto processo colaborativo e orientado para o desenvolvimento e melhoria das práticas pedagógicas profissionalizantes.

### **3.2. O papel dos supervisores na formação de novos educadores**

**Poderá ser este um tempo para a preposição de uma supervisão repensada no conceito, papel e funções. A supervisão reconceptualizada desenvolve-se e reconstrói-se, coloca-se em papel de apoio e não de inspecção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração activa em metas acordadas (através de pesquisa cooperativa), de experimentação reflectida através de acções que procuram responder ao problema identificado.**  
(Oliveira-Formosinho, 2002, p. 12)

A maneira como os futuros professores realizarão seu trabalho docente, vai depender muito de como foi gerido o processo de supervisão durante a formação inicial. Os paradigmas da colaboração e da reflexão pressupõem diferentes maneiras de interpretar o processo superviso, assim como a redefinição do papel do supervisor.

Henry Mintzberg, citado por Alarcão e Tavares, afirma que:

A supervisão implica uma visão de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro, para o atravessar com o seu olhar e ver para além dela numa visão prospectiva baseada num pensamento estratégico. (Henry Mintzberg, citado por Alarcão e Tavares, 2010, p. 45)

Ainda na mesma linha de raciocínio, Alarcão e Roldão (2010, p.54), afirmam que o supervisor é “alguém que se preocupa em me ajudar a crescer como professora”, alguém que proporciona “aos seus alunos ambientes formativos, estimuladores de um saber didático”, alguém que “sabe abanar quando é preciso”, alguém que influencia o processo de socialização, contribuindo para o alargamento da visão de ensino (para além da mera transmissão de conhecimentos) estimulando o autoconhecimento e a reflexão sobre as práticas, transmitindo conhecimentos úteis para a prática profissional. As mesmas autoras reiteram que: "a natureza questionadora, analítica, interpretativa, teorizadora e reflexiva do trabalho supervisivo, assente num acompanhamento e discussão permanente do processo e da ação e seus resultados, parece ser um alicerce para a construção do conhecimento profissional".

Não há como negar que não é uma responsabilidade fácil ser supervisor. Assim sendo, a tarefa exige competências cada vez mais abrangentes e específicas. Vieira (1993, p.29) afirma que o supervisor tem um papel importantíssimo, sendo por isso necessário que ele tenha uma formação especializada. Amaral, Moreira e Ribeiro (1996, p.93) afirmam que o supervisor, “(...) surge como alguém que deve ajudar, monitorar, criar condições de sucesso, desenvolver aptidões e capacidades no professor, tornando-se por isso numa personagem semelhante ao treinador de um atleta”.

Alarcão e Tavares num cenário reflexivo, entendem que:

O papel do supervisor é fundamental para ajudar os estagiários a compreenderem as situações, a saberem agir em situação e a sistematizarem o conhecimento que brota da interacção entre a acção e o pensamento. Para utilizar expressões shonianas que se tornaram bem conhecidas, o supervisor deverá encorajar a reflexão na acção, a reflexão sobre acção e a reflexão sobre a reflexão na acção. Se as duas primeiras dimensões se situam ao nível essencialmente cognitivo, a reflexão sobre a reflexão na acção (e poderíamos acrescentar sobre a acção) remete-nos para uma dimensão metacognitiva, fundamental para se continuar em desenvolvimento ao longo da vida, quando a hetero-supervisão se transformar em auto-supervisão. (Alarcão e Tavares, 2010, p.35)

Ainda na mesma obra, p.45, os autores referem que o supervisor “se encontra, ele próprio, num processo de desenvolvimento e aprendizagem”. Na prática, segundo Alarcão (1996, p.92), “o supervisor tem como primeira meta facilitar o desenvolvimento

do professor, mas ao fazê-lo (ao ajudar a ensinar), também o supervisor se desenvolve porque, tal como o professor, aprende ensinando”.

Para Alarcão (2001, p.233), o supervisor surge como “um líder ou facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma escola que, ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros”. Alarcão e Tavares esclarecem que “os objetivos do supervisor devem apontar para desenvolver nos futuros professores as seguintes capacidades e atitudes”:

- ✓ Espírito de auto-formação e desenvolvimento;
- ✓ Identificar, aprofundar, mobilizar e integrar os conhecimentos subjacentes ao exercício da docência;
- ✓ Resolver problemas e tomar decisões esclarecidas e acertadas;
- ✓ Experimentar e inovar numa dialética entre a prática e a teoria;
- ✓ Refletir e fazer críticas e autocríticas de modo construtivo;
- ✓ Consciência da responsabilidade que coube ao professor no sucesso, ou no insucesso, dos seus alunos;
- ✓ Entusiasmo pela profissão que exerce e empenhamento nas tarefas inerentes;
- ✓ Trabalhar com os outros elementos envolvidos no processo educativo.

(Alarcão e Tavares, 2010, p.72)

### **3.3. Competências e funções do supervisor no processo de supervisão pedagógica**

#### **“Supervisor à Moda Antiga”**

**Escolha um professor bem experimentado (com experiência inferior a dois anos parece mal, superior a vinte pode causar desconfiança).**

**Adicione perspicácia e inteligência q.b., sem agitar.**

**Adoce com um pouco de sensatez e simpatia.**

**Misture bem ao de leve.**

**Se gostar, acrescente alguma perseverança e imaginação.**

**Aqueça sem ferver.**

**Deixe arrefecer.**

**Sirva morno.**

**(Flávia Vieira, 1993, p.5)**

Estudar a supervisão no campo da formação inicial de professores nos faz pensar no perfil do supervisor e nas competências que são necessárias, no sentido de permitir a melhoria das práticas pedagógicas.

Partindo do princípio de que o papel do educador é o de ensinar, mas ensinar a “pensar certo” (Freire, 1996, p. 15), podemos afirmar que uma das funções do supervisor (na formação de professores) é justamente a de ensinar a pesquisar pois, como ainda afirma Freire (1996, p.16), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”.

Muitos autores estudaram quais seriam as principais características necessárias para que um supervisor conseguisse realizar de maneira mais adequada a sua função.

Em nossas pesquisas, encontramos vários deles, que se debruçaram sobre o tema. Escolhemos aqui, os que nos parecem mais relevantes, em função da natureza deste trabalho, e elaboramos uma tabela, que ao mesmo tempo que aponta características semelhantes eleitas pelos autores, também elenca características que não foram citadas por seus colegas. Todas nos parecem muito relevantes, e nos ajudam a perceber a complexidade da função de supervisor.

<b>Principais características que devem ser manifestadas pelos supervisores segundo os seguintes autores:</b>		
<b>Ralph Mosher e David Purpel (1972) Citados por Alarcão e Tavares (2010, p.73)</b>	<b>Acevedo et al. (1976); Boyan (1973); Garland (1982); Ivey (1974 a e b); Stones (1984); Whitfield (1977) Citados por Alarcão e Tavares (2010, p. 74)</b>	<b>Glickman (1985) Citado por Alarcão e Tavares (2010, p.74)</b>
- Sensibilidade para se aperceber dos problemas;	- Prestar atenção	- Prestar atenção
- Capacidade para analisar, dissecar e conceptualizar os problemas e hierarquizar as causas que lhes deram origem;	- Ajudar a encontrar soluções para os problemas - Estabelecer critérios	
- Capacidade para estabelecer uma comunicação eficaz a fim de perceber as opiniões e os sentimentos dos professores e exprimir as suas próprias opiniões e sentimentos;	- Encorajar - Servir de espelho - Dar opinião - Clarificar	- Saber escutar - Compreender - Interrogar - Comunicar-se verbal e não verbalmente - Buscar a clarificação de sentidos e a construção de uma linguagem comum - Parafrasear e interpretar - Integrar as perspectivas dos formandos

- Competência em desenvolvimento curricular e em teoria e prática de ensino;		
- Skills de relacionamento interpessoal;		- Cooperar - Manifestar uma atitude de resposta adequada
- Responsabilidade social assente em noções bem claras sobre os fins da educação	- Orientar	
	- Condicionar - Negociar	

Quadro 3 – Principais características de um supervisor (Elaborado pela autora da dissertação baseado nos autores referenciados.)

Oliveira-Formosinho (2002, I, p.234), aprofundando mais a questão, afirma que pelo fato de o supervisor trabalhar com pessoas, fatos, contextos, sentidos, relações, previsões e consequências requer muitas competências. Além das competências, Oliveira-Formosinho, ainda no mesmo livro (p. 235), propõe novas funções aos supervisores. Funções estas que implicam conhecimento ao nível da profissão, da organização e do contexto político e sociocultural.

Elaboramos uma tabela que contempla as competências e funções do supervisor abarcadas por Oliveira-Formosinho.

<b>Competências e funções do supervisor elencadas por Oliveira-Formosinho (2002)</b>	
<b>Competências</b>	<b>Funções que implicam:</b>
- Competências interpretativas: a leitura da realidade humana, social, cultural, histórica, política, educativa e a capacidade para, antecipadamente, detectar os desafios emergentes.	- Conhecimento da escola como organização, detentora de uma missão, um projecto e um determinado nível de desenvolvimento;
- Competências de análise e avaliação: de situações, desenvolvimentos, projectos, desempenhos.	- Conhecimento dos membros da escola e das suas características como indivíduos e como grupos (representações, competências, níveis de envolvimento, potencialidades, atitudes); de investigação-ação-formação;
- Competências de dinamização da formação: apoio e estímulo à comunidade de aprendizagem colaborativa, mobilização e gestão de saberes e estratégias, atenção a necessidades emergentes, apoio na sistematização do conhecimento produzido.	- Conhecimento das estratégias de desenvolvimento institucional e profissional;
- Competências relacionais – mobilização de pessoas, capacidade de comunicação, gestão de conflitos, empatia.	- Conhecimento do fenómeno da aprendizagem qualificante, experiencial e permanente;

	- Conhecimento de metodologias de investigação-ação-formação;
	- Conhecimento das ideias e das políticas atuais sobre a educação.

Quadro 4 – Competências e funções do supervisor (Fonte: adaptado de Oliveira-Formosinho 2002 – I, p.235)

Percebemos desta forma, que a função de supervisor exige, um amplo conjunto de capacidades e habilidades. Assim sendo, é necessário que se faça uma escolha criteriosa. Alarcão e Tavares, inferem que:

Os supervisores têm de conhecer o pensamento institucional estratégico e saber estabelecer as relações entre reflexão, planificação, acção, avaliação, monitorização. Para que isso aconteça, têm de conhecer a escola, a sua cultura, o seu projecto, os constrangimentos que a tolhem, os desejos de mudança e as forças inibitórias individuais. (Alarcão e Tavares, 2010, p.149)

Naquela ideia de quem ensina aprende, e vice-versa, podemos fazer aqui um pequeno exercício. Se voltarmos à tabela onde elencamos as características dos professores reflexivos baseadas nos pressupostos de Roth, Zeichner, Liston e Korthagen observamos facilmente elementos que se repetem nos apontamentos de Alarcão e Tavares relativos às características atribuídas aos supervisores. Mais uma vez, podemos perceber o quanto as observações e ações de um bom supervisor podem ir de encontro aos anseios, necessidades e demandas na vida profissional dos futuros professores por ele supervisionado.

Ostetto diz e o faz bem:

Por isso, o encontro inicial entre professor-coordenador do estágio e professores em formação-estagiários é determinante para o prosseguimento da experiência e será tanto mais significativo se abrir espaço para o compartilhamento de sensações, sentimentos, pensamentos, saberes e fazeres que estão a constituir aqueles sujeito, de maneira a dar visibilidade às diferenças, assim como circunscrever um território de acolhimento dos limites e possibilidades de cada um, embasando a necessária construção de confiança mútua. (Ostetto, 2011, p. 81)

Terminaremos esse tópico, com a importante e inspiradora citação de Ribeiro onde afirma que:

E, porque acreditamos que nos processos de supervisão as atitudes reflexivas do supervisor influenciarão o desenvolvimento de atitudes semelhantes nos candidatos a educadores e professores, também acreditamos que a postura crítica e de questionamento sobre as práticas são componentes de auto-regulação dos processos de formação inicial e contínua. (Ribeiro, 2000, p.94)

#### **4. Os dispositivos legais sobre a formação inicial de professores em Portugal: a sua valorização**

**“Um sistema de legislação é sempre impotente se, paralelamente, não se criar um sistema de educação”. (Jules Michelet, O Povo, 1846)**

O último tópico deste primeiro capítulo procura identificar quais os principais elementos do enquadramento legal mais recentes relacionados aos cursos de formação inicial de professores em Portugal, nomeadamente retomando aspetos referentes à importância do estágio pedagógico e à supervisão em educação.

É incontestável que legislar sobre algo que apresenta muitas características mutantes em curto espaço de tempo, tem sido um enorme desafio. Ainda assim, o Estado português tem se esforçado para manter uma legislação que tenta estar consoante e responder às diversas mudanças e demandas relativas ao ensino. Em Portugal, para que se forme professor, o futuro educador tem que cursar o ensino superior, conforme estabeleceu a Lei nº 46/86, Capítulo IV, a Lei de Bases do Sistema Educativo, no seu 31º artigo, publicada no Diário da República nº 237 em 14 de outubro de 1986. Neste artigo ficou estabelecido que:

Os educadores de infância e os docentes dos ensinos básico e secundário podiam adquirir qualificação profissional em cursos específicos destinados à respectiva formação, de acordo com as necessidades curriculares do respectivo nível de educação e ensino, em escolas superiores de educação ou em universidades que disponham de unidades de formação próprias para o efeito.

Mais adiante, preocupados com a deficiência relativa à qualidade da formação da população portuguesa, o Programa do XVII Governo atribuiu prioridade às políticas

que visavam superar, através do combate ao insucesso e abandono escolares, ou ainda pela ascensão ao ensino secundário, enquanto referencial mínimo de qualificação dos portugueses. Neste sentido, promulgaram o Decreto-Lei 43/2007 que diz:

O desafio da qualificação dos portugueses exige um corpo docente de qualidade, cada vez mais qualificado e com garantias de estabilidade, estando a qualidade do ensino e dos resultados de aprendizagem estreitamente articulada com a qualidade da qualificação dos educadores e professores. Neste contexto, a revisão das condições de atribuição de habilitação para a docência e, em consequência, de acesso ao exercício da actividade docente na educação básica e no ensino secundário são instrumentos essenciais da política educativa estreitamente articulados com a definição e verificação de cumprimento dos currículos nacionais dos ensinos básico e secundário.

O referido decreto-lei estabelece os requisitos necessários para se conseguir a habilitação necessária para a docência, além de determinar que a conquista da titularidade é indispensável para o exercício da profissão, seja no ensino público, como no particular e cooperativo.

Sendo assim, deixa de existir a “habilitação própria e a habilitação suficiente que, nas últimas décadas, constituíram o leque de possibilidades de habilitação para a docência”.

No que se refere à qualificação de professores do ensino superior, a mesma lei, atualizada em 27 de agosto de 2009, no seu 35.º artigo define que:

- 1 - Adquirem qualificação para a docência no ensino superior os habilitados com os graus de doutor ou de mestre, bem como os licenciados que tenham prestado provas de aptidão pedagógica e capacidade científica, podendo ainda exercer a docência outras individualidades reconhecidamente qualificadas.
- 2 - Podem coadjuvar na docência do ensino superior os indivíduos habilitados com o grau de licenciado ou equivalente.

Atualmente, de acordo com a Direção Geral do Ensino Superior (DGES), em relação especificamente sobre a formação de professores, a habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário depende da titularidade do grau de mestre em especialidades específicas. Os ciclos de estudos que



atribuem o grau de mestre naquelas especialidades estão vinculados a uma denominação, duração, estrutura e organização fixos e obedecem a condições específicas de ingresso, designadamente a obtenção prévia de requisitos mínimos de formação.

Os mestrados nas especialidades de Educação Pré-Escolar e de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico têm como requisito de ingresso específico a titularidade de uma licenciatura em Educação Básica, cuja estrutura está também fixada.

A legislação que regulamenta nomeadamente a formação de professores encontra-se no Decreto-Lei nº 79/2014, de 14 de maio, que estabelece:

Reconhece-se que ao primeiro ciclo, a licenciatura, cabe assegurar a formação de base na área da docência. E salienta-se que ao segundo ciclo, o mestrado, cabe assegurar um complemento dessa formação que reforce e aprofunde a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento para que visa preparar. Cabe igualmente ao segundo ciclo assegurar a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional, que culmina com a prática supervisionada.

De grande importância na formação inicial de professores, como já referenciado neste trabalho, o estágio pedagógico tem, na legislação vigente, capítulos que o regulamentam e estabelecem critérios para sua realização. Nas publicações oficiais relativas ao estágio pedagógico ou prática supervisionada, encontramos os seguintes documentos:

✓ Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de fevereiro de 2007

(...) Valoriza-se ainda a área de iniciação à prática profissional consagrando-a, em grande parte, à prática de ensino supervisionada, dado constituir o momento privilegiado, e insubstituível, de aprendizagem da mobilização dos conhecimentos, capacidades, competências e atitudes, adquiridas nas outras áreas, na produção, em contexto real, de práticas profissionais adequadas a situações concretas na sala de aula, na escola e na articulação desta com a comunidade.

Neste contexto, assumem especial relevância as escolas onde esta área se desenvolve e os respectivos professores, passando a ser obrigatório que a

qualificação profissional que habilita para a docência seja adquirida no quadro de uma parceria formal, estável, qualificada e qualificante, estabelecida entre instituições do ensino superior e estabelecimentos de educação básica e de ensino secundário, por iniciativa das primeiras. (...)

Ainda no mesmo Decreto-Lei, encontramos o Artigo 14.º relativo à Componentes de Formação:

4 - As actividades integradas na componente de iniciação à prática profissional obedecem às seguintes regras:

- a) Incluem a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática de ensino supervisionada na sala de aula e na escola, correspondendo esta última ao estágio de natureza profissional objecto de relatório final a que se refere a alínea b) do n.º 1 do artigo 20.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março;
- b) Proporcionam aos formandos experiências de planificação, ensino e avaliação, de acordo com as competências e funções cometidas ao docente, dentro e fora da sala de aula;
- c) Realizam-se em grupos ou turmas dos diferentes níveis e ciclos de educação e ensino abrangidos pelo domínio de habilitação para a docência para o qual o curso prepara, devendo, se para o efeito for necessário, realizar-se em mais de um estabelecimento de educação e ensino, pertencente, ou não, ao mesmo agrupamento de escolas ou à mesma entidade titular, no caso do ensino particular ou cooperativo;
- d) São concebidas numa perspectiva de desenvolvimento profissional dos formandos visando o desempenho como futuros docentes e promovendo uma postura crítica e reflexiva em relação aos desafios, processos e desempenhos do quotidiano profissional.

Em maio de 2014 houve nova promulgação referente ao decreto anterior, com a finalidade de complementar os Decretos-Leis números 43/2007, de 22 de fevereiro, e 220/2009, de 8 de setembro, “com os objetivos de reforçar a qualificação dos educadores e professores designadamente nas áreas da docência, das didáticas específicas e da iniciação à prática profissional”. Assim sendo, “aquele regime, posteriormente complementado pelo Decreto-Lei n.º 220/2009, de 8 de setembro, e pela Portaria n.º 1189/2010, de 17 de novembro, substituiu os modelos de formação então em vigor por um modelo sequencial, organizado em dois ciclos de estudos”:

Reconhece-se que ao primeiro ciclo, a licenciatura, cabe assegurar a formação de base na área da docência. E salienta-se que ao segundo ciclo, o mestrado, cabe assegurar um complemento dessa formação que reforce e aprofunde a formação académica, incidindo sobre os conhecimentos necessários à docência nas áreas de conteúdo e nas disciplinas abrangidas pelo grupo de recrutamento para que visa preparar. Cabe igualmente ao segundo ciclo assegurar a formação educacional geral, a formação nas didáticas específicas da área da docência, a formação nas áreas cultural, social e ética e a iniciação à prática profissional,

É o Decreto Lei nº 79/2014 que regulamenta aspectos relativos à realização da prática supervisionada no estágio pedagógico dos cursos de formação inicial de professores para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário.

O Artigo 11.º versa que a iniciação à prática profissional organiza-se de acordo com alguns princípios e, entre eles, o seguinte:

“Inclui a observação e colaboração em situações de educação e ensino e a prática supervisionada na sala de atividades ou na sala de aula, nas instituições de educação de infância ou nas escolas”

O 14º Artigo estabelece o número de créditos que devem ser distribuídos pelas componentes de formação dos ciclos de estudos conducentes ao grau de mestre nos domínios da Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico e 2.º Ciclo do Ensino Básico, especificamente no que se refere ao número de créditos relativos à prática de ensino supervisionada, a saber:

Educação Pré-Escolar – mínimo de 39 créditos

Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico – mínimo de 32 créditos

Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico – mínimo de 48 créditos

Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, bem como na especialidade de Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico - mínimo de 48 créditos

Não previstos anteriormente - mínimo de 42 créditos

O capítulo VI, Artigo 20.º, referente à concessão do grau de mestre, no que se refere à prática de ensino supervisionada, estabelece que uma das condições é a aprovação no ato público de defesa do relatório da unidade curricular relativa à prática de ensino supervisionada.

A Portaria n.º 1097/2005 é que “regula aspectos relativos à realização da unidade curricular estágio pedagógico dos cursos de formação inicial de professores do 3.º ciclo do ensino básico e do ensino secundário no âmbito dos estabelecimentos dos ensinos básico e secundário, públicos, particulares ou cooperativos com paralelismo pedagógico”.

O 4º artigo refere-se especialmente ao papel do orientador do estabelecimento do ensino superior e do orientador da escola cooperante, a saber:

#### **Artigo 4.º - Orientação da prática pedagógica supervisionada**

- 1 - A prática pedagógica supervisionada é orientada, em conjunto, por docentes do estabelecimento de ensino superior e da escola, adiante designados, respectivamente, por orientadores do estabelecimento de ensino superior e orientador da escola.
- 2 - Os orientadores do estabelecimento de ensino superior são designados pelo seu órgão legal e estatutariamente competente.
- 3 - O orientador da escola é designado pelo órgão legal e estatutariamente competente do estabelecimento de ensino superior, colhida a prévia anuência do próprio e a autorização do órgão de gestão da escola, de entre os professores profissionalizados com nomeação definitiva em lugar de quadro do grupo de docência a que se refere o n.º 1 do artigo 2.º
- 4 - O orientador da escola é o professor titular das turmas nas quais o aluno concretiza a prática pedagógica supervisionada.
- 5 - Compete ao orientador da escola:
  - a) Acompanhar e orientar o aluno nas vertentes de formação e da acção pedagógicas realizadas na escola;
  - b) Participar nas acções de formação destinadas a orientadores das escolas programadas pelo estabelecimento de ensino superior;
  - c) Participar nas reuniões de coordenação programadas pelo estabelecimento de ensino superior;
  - d) Participar, em conjunto com os orientadores do estabelecimento de ensino superior, na avaliação dos alunos;

- e) Elaborar e remeter à direcção regional de educação respectiva o relatório referente à concretização da prática pedagógica supervisionada nos termos fixados por aquela.
- 6 - O orientador da escola é abonado das despesas de deslocação e das ajudas de custo nos termos legalmente fixados, sempre que se desloque para participar em acções de formação e reuniões a que se referem as alíneas b), c) e d) do n.º 5.
- 7 - Os encargos a que se refere o número anterior são suportados pelo estabelecimento de ensino superior.
- 8 - O exercício das funções de orientador da escola confere ainda direito à atribuição de uma redução da respectiva componente lectiva semanal, a fixar nos termos do disposto nos n.os 2 e 4 do artigo 80.º do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

É necessário que o poder político crie dispositivos legais para que teorias possam ser colocadas em prática, para que a sociedade encontre maneiras de se organizar de forma estruturada e, entre muitas outras possibilidades, para que sejam estabelecidos parâmetros para a formação dos cidadãos. Ao analisarmos estes documentos, entendemos que a legislação portuguesa vem evoluindo ao longo dos anos, procurando abranger os aspectos mais relevantes no que se refere à formação de professores. A cada nova promulgação fica evidente o esforço de se valorizar o trabalho do professor, na medida em que reconhece que é por meio dos estudos mais avançados, que se constroem uma comunidade de professores bem formados e bem preparados. No entanto, sabemos também, que a legislação por si só, não garante boas práticas e consequentemente bons resultados, mas que, sem ela, seria muito mais difícil avançarmos e evoluirmos enquanto comunidade aprendente, que somos todos.

Antes de encerrarmos este capítulo, gostaríamos de pontuar que, além dos autores referenciados ao longo do texto, foram realizadas muitas leituras num conjunto alargado de publicações, nomeadamente de dissertações de mestrado e teses de doutoramento, produzidas mais recentemente em Portugal, que serviram de inspiração e também de fonte de informação na construção deste trabalho. A análise destes estudos permitiu construir um quadro de referência para a compreensão da formação inicial de professores em Portugal e para a estruturação desta dissertação. As dissertações e teses estão referenciadas nas referências bibliográficas e são da autoria de: Paula Sim Sim

Santos (2015), Filomena Rodrigues (2013), Cecília Monteiro (2014), Elisa Valério (2018) e Maria do Céu Ribeiro (2016).

## Capítulo II - Enquadramento metodológico

### 5. Situação problema

**“Independentemente da forma como surge um tópico, é essencial que ele seja importante e estimulante para si. (...) Sem um toque de paixão pode não ter fôlego suficiente para manter o esforço necessário à conclusão do trabalho ou limitar-se a realizar um trabalho banal”. (Bogdan e Biklen, 1994, p.85)**

Este tópico estrutura-se em torno da situação problema, eleita por nós como objeto de estudo deste trabalho. Procuramos aqui situar o leitor acerca de como o organizamos, subdividindo-o da seguinte maneira:

- ✓ Problema e justificativa da escolha;
- ✓ Questões e objetivos da investigação;
- ✓ Caracterização do contexto e dos participantes do estudo

#### 5.1. Problema e justificativa da escolha

**“Se para efectuar o seu estudo, escolher uma escola e preterir outra, as conclusões a que chegará poderão ser diferentes, mas não, necessariamente menos válidas. As decisões que tomar nem sempre serão determinantes, mas é indispensável que as tome”. (Bogdan e Biklen, 1994, p.85)**

Formular um problema de investigação é “definir o fenómeno em estudo através de uma progressão lógica de elementos, de relações, de argumentos e de factos”, afirma Fortin (1999, p. 62). O problema de investigação deste estudo consiste em pesquisar de que modo se concretiza o processo supervisivo de natureza reflexiva na formação inicial de professores.

Fortin (1999, p.69) também refere que “justificar a questão de investigação é explicar porque se quer estudar esta questão e porque ela é importante para nós”.

Durante ao longo de nossa vida profissional, o termo “supervisão pedagógica” nunca esteve presente. Ao iniciar este mestrado, e estudarmos o conceito mais profundamente, fomos percebendo que a expressão “supervisão pedagógica” poderia

apresentar diversas nuances, e que de alguma forma, já havíamos entrado em contato várias vezes com o tema, ainda que não estivéssemos familiarizados com essa nomenclatura. Outro fator que, durante o curso, despertou muito interesse foram as leituras e conversas sobre a prática reflexiva. A nossa primeira licenciatura deu-se no início dos anos 80. Naquela altura, e naquele curso, praticamente não abordamos a questão da prática reflexiva, apesar de a termos praticado durante toda nossa vida profissional de maneira muito intuitiva. Quando no mestrado, percebemos melhor estes conceitos, entendemos que o diferencial estava na associação da prática reflexiva à supervisão de professores. Ainda que nossa experiência na área de educação seja longínqua, variada, consistente, bem sucedida e extremamente prazerosa, havia uma necessidade de seguir estudando, pesquisando, e com o genuíno interesse de observar e entender como tais pressupostos se entrelaçavam e se incorporavam durante um curso de formação de professores, o elegemos como centro de interesse desta investigação.

## 5.2. Questões e objetivos da investigação

*“The important thing is not to stop questioning. Curiosity has its own reason for existence. One cannot help but be in awe when he contemplates the mysteries of eternity, of life, of the marvelous structure of reality. It is enough if one tries merely to comprehend a little of this mystery each day”.*

*(Albert Einstein)*

Flick (2009, p.30), no que se refere às questões da investigação, afirma que, na maioria dos casos, estas surgem daquilo que o investigador é, no seu contexto social ou história pessoal.

Em conformidade com Flick, Afonso (2005, p.48) afirma que “a primeira etapa de construção de um projecto de investigação é constituída pela própria experiência e vivência pessoal e profissional do investigador”. Segundo Bell (2004, p.20) “investigadores que adotam uma pesquisa qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo” e é esse posicionamento que nos importa explorar neste estudo. Por isso e por estarmos conscientes de que esta linha de pesquisa poderia ser muito abrangente, e com o intuito de reduzir as inúmeras possibilidades, selecionamos as seguintes questões de investigação:



- De que maneira a supervisão pode contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem reflexiva?

- De que modo as práticas reflexivas progridem e efetivam-se dentro de um núcleo de estágio pedagógico?

Apoiados na análise destas questões, foram definidos três objetivos de investigação:

- Avaliar o impacto da intervenção supervisiva no desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros professores;

- Analisar e interpretar práticas reflexivas e o modo como estas se efetivam e desenvolvem-se durante a formação dos futuros educadores;

- Verificar em que medida uma prática reflexiva pode tornar-se um recurso importante no desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros professores e das suas práticas pedagógicas.

### **5.3. Caracterização do contexto e dos participantes do estudo**

**“Para conhecer os homens, torna-se indispensável vê-los agir.”**

**(Jean-Jacques Rousseau)**

Esse trabalho insere-se no contexto de uma universidade de Lisboa. Participaram deste estudo dois alunos do segundo ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (2018-2019), inscritos na unidade curricular estágio pedagógico, assim como o orientador de estágio, que também acumula a função de coordenador do referido mestrado e o orientador cooperante da escola onde ocorreu o estágio. O curso está organizado principalmente na área disciplinar Pedagogia e Metodologias de Intervenção nas Atividades Motoras – 114 ECTS e os restantes 6 ECTS podem ser obtidos pela frequência de unidades curriculares de opção nas restantes áreas disciplinares. De acordo com o artigo 15.º do Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio, os cursos organizam-se com a seguinte distribuição de ECTS:

Distribuição de ECTS	
Iniciação à Prática Profissional	48 ECTS
Didáticas Específicas	30 ECTS

Área Educacional Geral	18 ECTS
Área de docência	24 ECTS

Quadro 5 - Distribuição de ECTS's do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário.

Fonte: (site da instituição)

O plano de estudos deste mestrado está organizado conforme demonstra o quadro a seguir:

Semestre 1º ano	Unidade Curricular	ECTS
S1	Ensino da Educação Física I	9.0
S1	Ensino e Treino do Desporto Escolar	6.0
S1	Formação e Identidade Profissional em Educação Física	3.0
S1	Opção - EEFEBS (a)	3.0
S1	Orientações Metodológicas para o Ensino da Educação Física	3.0
S1	Estratégias de Inclusão em Educação Física	6.0
S1	Inovação e Tecnologia em Educação Física	3.0
S1	Dimensão Europeia do Ensino da Educação Física e do Desporto Escolar	3.0
S1	Gestão e Cultura Organizacional Escolar	3.0
S1	Ensino da Educação Física II	9.0
S1	Avaliação educacional	6.0
S1	Teoria e Gestão do Currículo em Educação Física	6.0
S1	Animação da Atividade Física e Desportiva na Escola	3.0
<b>2º ano</b>		
<b>Anual</b>	Estágio Pedagógico	48.0
S1	Investigação Educacional	6.0
S2	Educação e Promoção da Saúde na Escola	6.0
	<b>Optativa 1</b>	
ES	Modificação Comportamental em Saúde	3.0
ES	Nutrição, Exercício e Saúde	3.0
GD	Empreendedorismo no Desporto	3.0
RPM	Corpo, Cultura e Pensamento Contemporâneo	3.0
TD	Formação Desportiva	3.0
TD	Psicologia do Treino Desportivo	3.0
TD	Treino do Jovem Atleta	3.0

A opção por um contexto de investigação é uma decisão que também pode estar relacionada com critérios de acessibilidade (Valles, 2003, p. 91). A escolha da referida faculdade se deve a dois fatores: a formação universitária inicial da autora desta dissertação, deu-se numa faculdade de Educação Física, portanto um contexto familiar de formação de professores e ao elemento proximidade geográfica da faculdade em relação à residência da autora, o que facilitou a comunicação entre os intervenientes. Os alunos e o professor cooperante participantes do estudo, foram indicados pelo coordenador do Mestrado. No quadro a seguir, os caracterizamos:

<b>Função</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo de experiência profissional</b>
Orientador universitário	56 anos	Doutoramento em Ciências da Educação	34 anos
Orientador cooperante	62 anos	Licenciatura em Educação Física	40 anos
Aluno do 2º ano de Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário - estagiário	23 anos	Licenciatura em Ciências do Desporto	2 anos
Aluna do 2º ano de Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário - estagiário	24 anos	Licenciatura em Ciências do Desporto	1 ano

Quadro 7 - Caracterização dos Protagonistas do Estudo (Fonte: entrevistas)

## 6. Metodologia

**“( ...)corpo orientador da pesquisa que, obedecendo a um sistema de normas, torna possíveis a selecção e articulação de técnicas, no intuito de se poder desenvolver o processo de verificação empírica” (Pardal & Correia, 1995, p.10)**

Neste tópico apresentamos a metodologia utilizada no desenvolvimento deste trabalho de investigação. Procuraremos explicar e fundamentar o percurso trilhado, assim como os métodos utilizados na recolha, tratamento e interpretação dos dados.

Ele está estruturado conforme os itens elencados a seguir:

- ✓ Tipo de investigação
- ✓ Técnicas de recolha de dados
- ✓ Análise de conteúdo
- ✓ Preocupações de natureza ética

### **6.1. Tipo de investigação**

**“Que devemos nós investigar? O que não se sabe, o que mudou, o que constitui problema, investigar o que está mais “oculto” e não tem voz, mas que contribui para sociedades mais desiguais, mais manipuláveis e mais desumanizadas.**

**Investigar as evidências que “naturalizamos” com demasiada facilidade. Para quê? Para produzir conhecimento enraizado nos saberes já construídos e nas realidades, para elaborar pensamento original, para evidenciar elementos positivos de resposta, para enriquecer um campo maior da vida humana: a educação e a qualificação. Para quê? Para aprendermos uns com os outros para debater, para reflectir e para agir. Para lutar por uma escola democrática, pelo direito universal de aprender e pelo conhecimento como um bem comum que é património de todos”.**

**(Ana Benavente,**

**Revista Lusófona de Educação, 29, 2015)**

Levando em consideração que o nosso estudo acontece no “mundo humano”, cujo objetivo principal é dar sentido aos nossos anseios de conhecimento, entendemos que a investigação qualitativa no paradigma interpretativo seria a mais apropriada, pois “tem como objectivo a compreensão do significado ou da interpretação dada pelos próprios sujeitos inquiridos, com frequência implicitamente, aos acontecimentos que lhes dizem respeito e aos “comportamentos” que manifestam (que são definidos em termos de acções)”. (Lessard-Hébert 1994, p.175).

A investigação interpretativa, como bem destaca Erickson (1985, p.119), “points to the key feature of family resemblance among the various approaches – central research interest in human meaning in social life and in its elucidation and exposition by the researchers”. Nesta perspectiva, busca-se interpretar e não estabelecer medidas, procurando entender a realidade da maneira que é. Assim sendo, o estudo insere-se no paradigma interpretativo, desenvolvendo-se através de uma metodologia qualitativa e de abordagem descritiva.

#### **6.1.1. O estudo de caso – definição e características**

**“Não é por acaso que a maioria dos investigadores escolhe, para o seu primeiro projecto, um estudo de caso” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 89)**

Muitos são os estudos e muitas são as definições encontradas na literatura sobre “estudo de caso”. Ponte afirma que:

É uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única ou especial, pelo menos em certos aspetos, procurando descobrir a que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão global de um certo fenómeno de interesse. (Ponte, 1994, p.2)

Coutinho e Chaves consideram que são cinco as características básicas, relativas a um estudo de caso:

- ✓ É um sistema limitado, e tem fronteiras em termos de tempo, eventos ou processos e que nem sempre são claras e precisas;
- ✓ É um caso sobre “algo”, que necessita ser identificado para conferir foco e direção à investigação;
- ✓ É preciso preservar o carácter único, específico, diferente, complexo do caso;
- ✓ A investigação decorre em ambiente natural;
- ✓ O investigador recorre a fontes múltiplas de dados e a métodos de recolha diversificados: observações diretas e indiretas, entrevistas, questionários, narrativas, registos de áudio e vídeo, diários, cartas, documentos, entre outros. (Coutinho e Chaves, 2002, p.224)

Como refere Afonso (2005, p. 70), o estudo de caso caracteriza-se por “estudar o que é particular, específico e único”.

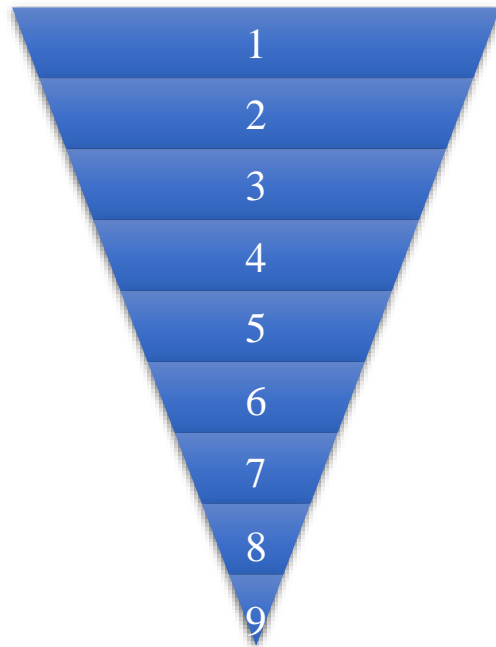
Assim sendo, este estudo não retrata um universo abrangente, mas representa um caso específico, ou seja, investiga uma situação concreta e tenta verificar o que há de mais relevante e peculiar na situação em estudo, levando em consideração que a inexperiente investigadora é o principal instrumento de recolha de dados e que estes, depois de recolhidos, não podem ser generalizados.

Bassey, citado por Afonso, faz uma afirmação bastante abrangente sobre o estudo de caso onde refere que:

Um estudo de caso em educação é uma pesquisa empírica conduzida numa situação circunscrita de espaço e de tempo, centrada em facetas interessantes de uma actividade ou programa, instituição ou sistema, em contextos naturais e respeitando as pessoas, com o objectivo de fundamentar juízos e decisões dos práticos, dos decisores políticos ou dos teóricos que trabalham com esse objectivo, possibilitando a exploração de aspectos relevantes, a formulação e verificação de explicações plausíveis sobre o que se encontrou, a construção de argumentos ou narrativas válidas, ou sua relação com temas da literatura científica de referência. (Bassey, 1999, citado por Afonso, 2005, p. 70)

Por acreditarmos que analogias são bem elucidativas e ajudam a estabelecer relações, citamos agora Bogdan e Biklen (1994, p.89). Estes autores afirmam que um plano geral do estudo de caso pode ser simbolizado pela figura de um funil. No início, representado pela parte mais larga do funil, os pesquisadores procuram locais, pessoas, fontes de dados, e ao deparar com o que lhes interessa, organizam uma “malha larga”, na tentativa de entender como estes podem ser aproveitados de acordo com seus objetivos. A partir daí, procuram evidências de quais seriam os procedimentos mais adequados e qual probabilidade de que o estudo venha a se realizar. A seguir recolhem, reveem e exploram os dados, assim como decidem sobre o objetivo do estudo. Analisam o tempo que possuem, decidem quais serão os entrevistados e quais serão os aspectos do estudo que devem ser aprofundados. Nesta etapa, algumas ideias iniciais podem ser deixadas de lado, assim como outras incorporadas à pesquisa. À medida que o estudo evolui, pode e é comum que haja alteração de planos e de estratégias que estabelecidas no início. Novas

decisões acontecerão acerca dos aspectos referentes ao contexto, participantes ou fontes de dados a serem estudados. Delimita-se assim a área de trabalho. As atividades de pesquisa assim como a recolha de dados são direcionadas para “terrenos, sujeitos, materiais, assuntos e temas”. E finalmente chegam à área mais restrita da análise de dados.



1. Procura de lugares, pessoas, fontes de dados,
2. Procura de procedimentos e evidências de que o estudo pode ser realizado,
3. Recolha, revisão e exploração de dados assim como definição do objetivo do estudo,
4. Organização e distribuição do tempo,
5. Abandono e incorporação de ideias,
6. Possibilidade de alteração de planos e estratégias,
7. Possibilidade de novas decisões,
8. Delimitação da área de trabalho: atividades de pesquisa e recolha de dados são direcionadas,
9. Chegada à área da análise de dados.

Figura 14 - Plano geral do estudo de caso - funil (Adaptado de Bogdan e Biklen 1994, p.89)

Optamos pelo estudo de caso para esta investigação por ser abrangente quanto aos instrumentos que podem ser utilizados na pesquisa, além de propiciar que o estudo seja apoiado em situações atuais ou passadas e que sejam relevantes para o entendimento daquilo que está sendo estudado. E por ao mesmo tempo ser restritivo, no sentido em que foca numa situação em particular, importante elemento para se levar em consideração no caso de investigadores iniciantes.

## 6.2. Técnicas e instrumentos da recolha de dados

**“Medos e incertezas espelham, entre um vértice e outro, a intrínseca relação entre o sujeito que conhece e o fenómeno que procura compreender, investigar...” (Maria Lúcia Rodrigues, 2000)**

Moresi (2003, p.64) define técnica de recolha de dados como "o conjunto de processos e instrumentos elaborados para garantir o registro das informações, o controle e a análise dos dados". Segundo o mesmo autor a coleta de dados exige uma observação sistemática: “utiliza os sentidos na obtenção de dados da realidade – ver, ouvir, examinar

fatos ou fenômenos. Para que se torne um instrumento válido precisa ser controlada e metódica, o que implica um planejamento cuidadoso”. O autor ainda refere que a coleta de dados:

- ✓ deve ser estruturada, planejada e controlada;
- ✓ faz uso de instrumentos;
- ✓ responde a propósitos preestabelecidos;
- ✓ o observador sabe o que procura;
- ✓ o observador deve ser objetivo, reconhecer possíveis erros e eliminar sua influência sobre o que vê ou recolhe.

Bogdan e Biklen (1994), Tuckman (2002) e Quivy e Campenheoudt (2003), afirmam que existem três grandes grupos de métodos de recolha de dados que podem ser utilizados como fontes de informação nas investigações qualitativas:

- ✓ observação,
- ✓ inquérito, que pode ser oral (entrevista) ou escrito (questionário)
- ✓ análise de documentos.

Não é difícil inferir que, recolher dados utilizando variados métodos, possibilita ao investigador trabalhar com diferentes perspectivas sobre uma mesma situação. Permite também que consiga obter informações advindas de diversificadas fontes para que possa depois, realizar as comparações entre elas, efetuando assim a triangulação dos dados analisados. Amado (2014, p.206), legitimando esta ideia, refere que é vantajoso trabalhar com diversas metodologias na recolha de dados e que a triangulação metodológica é uma das principais estratégias para a validação de um estudo.

Neste estudo, optamos como técnicas de recolha de dados a análise documental e a entrevista semiestruturada.

#### **6.2.1. Análise documental**

*“Los hombres no sólo tienen sentidos que les permiten observar los fenómenos sociales en el momento mismo en que se producen, sino que con la estructura expresan por medio de signos estas observaciones... Todo este arsenal de escritos, películas, fotografías,*



*reproducciones de sonidos y objetos de toda clase son documentos y constituyen el objeto de la observación documental.” (Bravo, 2001, pp. 283 e 284)*

O conceito de análise documental também tem sido descrito por vários investigadores e estudiosos do tema. A análise de documentos é um dos métodos que complementam a investigação qualitativa, uma vez que tem por finalidade compilar elementos que de alguma maneira, possam contribuir, na interpretação de dados recolhidos em outras fontes. Para Lüdke e André (2017, pp. 44 e 45), “embora pouco explorada, a análise documental, pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Citando Phillips (1974, p.187), as mesmas autoras (p.45), referem que são documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. Lüdke e André (2017, p. 45) ainda afirmam que estes documentos podem ser “desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares”.

Vickery, citado por Peña Vera e Pirela Morillo (2007), refere que esta técnica responde a três necessidades informativas dos utilizadores, sendo estas:

- ✓ *en primer lugar, conocer lo que otros pares científicos han hecho o están realizando en un campo específico;*
- ✓ *en segundo lugar, conocer segmentos específicos de información de algún documento en particular;*
- ✓ *y por último, conocer la totalidad de información relevante que exista sobre un tema específico. (Vickery, 1970, Peña Vera e Pirela Morillo, 2007, p. 58, 2007, p. 58)*

A análise documental desta investigação foi fundamental na recolha de dados, uma vez que “nestes documentos os investigadores podem ter acesso à perspetiva oficial, bem como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 180). Foram realizadas as seguintes leituras:

- ✓ Documentos normativos e estruturantes relativos à instituição de ensino, que estão disponíveis na página *web* da instituição: informações sobre duração

oficial do mestrado, objetivos do curso, coordenação, referentes à legislação que o autoriza, áreas disciplinares, plano de curso, etc.

✓ **Proposta de Guia de Estágio Pedagógico** do referido Mestrado, que é um documento construído há mais de 30 anos pelo coordenador do mestrado, pelos orientadores universitários e pelos orientadores cooperantes, documento este, que, ao final de cada ano letivo, pode sofrer alterações discutidas entre os intervenientes do processo, de acordo com as demandas que surgirem ao longo do ano. Neste documento estão estabelecidas as principais orientações para a atividade a desenvolver no âmbito do Estágio Pedagógico do Mestrado. Nele se inclui o conjunto dos compromissos estabelecidos entre os diferentes intervenientes no Estágio, de forma a garantir a harmonização das atividades, das tarefas, dos procedimentos e do processo de avaliação nos diversos núcleos de Estágio. Este documento está organizado da seguinte maneira:

1. Orientação e organização do estágio pedagógico
2. Objetivos gerais do estágio
3. Plano de formação
4. Relatório final de estágio
5. Objetivos específicos e elementos orientadores para as atividades de estágio
6. Classificação final do estágio
7. Avaliação do processo de formação do estágio: critérios gerais e níveis de diferenciação do desempenho nas áreas de formação
8. Avaliação do processo de formação do estágio: orientações para a classificação dos estagiários
9. Avaliação do processo de formação do estágio: ponderação das várias atividades para efeitos de classificação do processo de estágio
10. Avaliação do relatório final de estágio: critérios de apreciação do relatório e da sua discussão
11. Condições organizacionais fundamentais ao funcionamento do estágio
12. Síntese das principais atribuições dos intervenientes no estágio

✓ Plano individual de formação de um dos estagiários entrevistados, elaborado no início do estágio, que, de acordo com o próprio **Guia**, se organizam com vista a dois propósitos interligados entre si:

- Constituir-se como uma orientação sistemática do quotidiano do processo de formação;
- Constituir-se como a plataforma para a construção do Relatório Final de Estágio.
- ✓ Relatório final de estágio elaborados pelos alunos entrevistados, que segundo o **Guia** é: “o produto de uma apreciação de todo o processo formativo, orientado para as competências definidas, com um caráter reflexivo, contextualizado, projetivo e fundamentado”, entregues ao final do curso.
- ✓ Ficha de avaliação final de um dos estagiários entrevistados, preenchida pelos orientadores envolvidos no processo de estágio do referido aluno, entregue no final do curso.
- ✓ Documentos sobre o curso e a instituição de formação disponibilizados na página *web* da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.
- ✓ Leis que regulamentam o ensino superior em Portugal.

Enquanto documentos considerados regulamentadores, os documentos analisados podem ser enquadrados no que Lüdke e André, referem:

“Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação (...) que surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto”. (Lüdke e André, 2017, p.45)

Dos materiais solicitados, e disponibilizados pelo orientador universitário e pelos alunos, foram analisados os que nos ajudassem a encontrar informações relevantes e que auxiliassem a responder as questões de investigação, nomeadamente os documentos que normatizam os estágios e os processos de supervisão pedagógica, os descritivos dos perfis de competências ou funções de orientadores e de estagiários; instrumentos ou grelhas de registro da prática reflexiva e avaliativa; e os relatórios finais de estágio. Alguns documentos solicitados, não foram disponibilizados, entre eles instrumentos ou grelhas de registro da prática supervisiva.

Para o tratamento dos dados, cada documento analisado foi catalogado com uma sigla a saber:

<b>Documentos analisados</b>	<b>Siglas</b>
Guia de estágio pedagógico	<b>GEP</b>
Plano individual de formação do aluno 1	<b>PIF</b>
Ficha de avaliação final de estágio do aluno 1	<b>FAF</b>
Relatório final de estágio dos alunos 1 e 2	<b>RFE</b>

Quadro 8 – Siglas dos documentos analisados

### 6.2.2. Entrevista semiestruturada

*"...Apri la mente a quel ch'io ti paleso e fermalvi entro; ché non fa  
scienza, sanza lo ritenere, avere inteso..."*

- Abre a mente ao que eu te revelo e retém bem o que eu te digo,  
pois não é ciência ouvir sem reter o que se escuta –  
(Dante Alighieri - A divina comédia, Paraíso – Canto V, p. 558)

Estrela (1994, p. 342) afirma que o objetivo das entrevistas é recolher dados que, além de ajudarem a fornecer informações sobre o objeto de estudo, auxiliem, também, a conhecer, sob alguns aspectos, os entrevistados.

Para Triviños (1987, p.145-146), a entrevista semiestruturada “é um dos principais meios que tem o investigador para realizar a coleta de dados”. O autor ainda afirma que “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, a entrevista semiestruturada oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”. Em contrapartida, o entrevistado também não fica obrigado a responder exclusivamente ao que lhe é perguntado, pois por serem as perguntas abertas, pode o entrevistado ampliar para outros conteúdos não antevistos pelo entrevistador. Segundo Flick (2005, p.77), as entrevistas semiestruturadas são muito utilizadas porque os “pontos de vistas dos sujeitos são mais facilmente expressos numa situação de entrevista relativamente aberta do que numa entrevista estruturada ou num questionário”.

Almeida apresenta as seguintes virtualidades e limitações relativas às entrevistas:

<b>Vantagens</b>	<b>Limites</b>
Permite aprofundamento da percepção do sentido que as pessoas atribuem às suas ações.	É menos útil para efectivar generalizações. O que se ganha em profundidade perde-se em extensividade.
Torna-se flexível porque o contacto direto permite explicitação das perguntas e respostas.	Implica interações directas. As respostas podem ser condicionadas pela própria situação da entrevista. Estes efeitos devem ser tidos em conta.

Quadro 9 – Vantagens e limitações das entrevistas semiestruturadas (Fonte: Almeida, 1994)

A entrevista semiestruturada foi eleita no curso da nossa investigação por ser bastante adequada a um grupo pequeno de pessoas e pelo seu carácter subjetivo, o que torna seu conteúdo mais rico. Revelou-se ao longo do processo a principal técnica de recolha de dados, pois permitiu, confirmar ou não as hipóteses em relação ao estudo, validar ou não o conteúdo dos documentos analisados, assim como compreender a percepção dos participantes sobre os temas abordados nesta investigação.

Elaboramos então os guiões de entrevistas com questões que derivaram de um plano prévio, definidas e registradas, numa ordem lógica para a entrevistadora, com o essencial que se pretendia obter, como referenciado por Amado (2014, p.208). Conforme orienta Afonso (2005, p. 99), o guião da entrevista foi elaborado “a partir das questões de pesquisa e eixos de análise do projeto de investigação”, salientando que obedeceu a uma estrutura típica, onde a entrevista foi organizada por objetivos, questões e itens ou tópicos. Procuramos obter informações descritivas pelo próprio entrevistado, de modo a desenvolver ideias que nos permitissem interpretar e clarificar conceitos que interessavam para o nosso estudo. As entrevistas foram realizadas individualmente, durante os meses de maio e junho de 2019 com os quatro participantes referidos anteriormente. Foi solicitado aos entrevistados autorização para a gravação das mesmas, assim como autorização para posterior transcrição.

Assim sendo, um dos guiões foi elaborado especificamente para os alunos, um para o coordenador/orientador da faculdade e outro para o orientador cooperante da escola. (Anexos 1, 2 e 3). Todos os guiões foram formulados de acordo com os objetivos e questões referentes à nossa investigação, a partir de categorias pré estabelecidas pela autora. As entrevistas tinham a mesma estrutura, apesar de algumas questões serem diferentes entre si, consoante o tipo de atividade escolar/profissional de cada

interveniente. Foram realizadas em locais escolhidos pelos entrevistados, em data e horário adequados para ambos. Ao início, foi-lhes entregue um termo de consentimento livre e esclarecido, que foi lido e devidamente assinado por todos. (Anexo 4). O guião incluiu um número variado de questões que tencionavam ser claras e objetivas. Em cada uma das categorias, as questões deixavam margem para que o entrevistado acrescentasse algo que considerasse importante. Posteriormente as entrevistas foram transcritas e devolvidas aos seus autores que, assim, puderam reler as suas respostas, permitindo-lhes conferirem a validade das suas ideias, além de realizarem alterações que julgassem pertinentes. As entrevistas transcritas já com as devidas alterações, encontram-se nos Anexos 5, 6, 7 e 8.

Para o tratamento dos dados, cada participante foi catalogado com uma sigla a saber:

Participantes	Siglas
Aluno 1	<b>A1</b>
Aluno 2	<b>A2</b>
Orientador universitário	<b>OU</b>
Orientador cooperante	<b>OC</b>

Quadro 10 – Siglas atribuídas aos participantes das entrevistas

### 6.3. Análise de conteúdo

**“Como estar à escuta, cientificamente e com rigor, de palavras, de imagens, de textos escritos e discursos pronunciados? Como passar do uno ao múltiplo? Como compreender, analisar, sintetizar e descrever inquéritos, artigos de jornais, programas de rádio ou de televisão, cartazes publicitários, documentos históricos e reuniões de trabalho?” (Bardin, 2011, p.7)**

Análise de conteúdo é uma técnica muito utilizada para análise em pesquisas qualitativas. Bardin a define assim:

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a “discursos” (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas - desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até a

extração de estruturas traduzíveis em modelos - é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. (Bardin, 2011, p.11)

A mesma autora (2011, p. 33), afirma que a análise de conteúdo “não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações”.

Uma vez que tudo o que é falado, escrito ou registrado por imagens, é passível de estar sujeito a uma análise de conteúdo, e consequentemente a uma interpretação, concordamos com Bardin (2011, p.11) quando afirma que a análise de conteúdo enquanto esforço de interpretação “oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade”, sendo uma tarefa bastante complexa e exigente, que ocupa muito tempo de análise e reflexão, numa tentativa de ser o mais “verdadeira” possível, sabendo que “a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de receção), inferência esta que recorre a indicadores (...) (Bardin, 2011, p. 40)”.

### **6.3.1. Critérios para a apresentação dos dados**

Optamos pela análise de conteúdo como método escolhido para efetuar as análises dos dados recolhidos referentes aos documentos acessados e às entrevistas semiestruturadas, pois nos pareceu a mais adequada, visto que, como refere Esteves (2006, p. 107) é uma técnica que propicia “(...) um trabalho de economia, de redução de informação, segundo determinadas regras, ao serviço da compreensão para lá do que a apreensão de superfície das comunicações permitiria alcançar”. Esta técnica prevê uma redução significativa do número de palavras, mantendo inalterável a ideia-base, ou seja, o conteúdo. Esta organização permite uma interpretação mais simples, descartando o que é supérfluo e não relevante para os objetivos do estudo. Como bem afirma Bardin (2011, p. 38), os analistas iniciantes, tal como a investigadora deste trabalho, “debitam de boa vontade as famosas regras, as quais devem obedecer às *categorias* de fragmentação na comunicação para que a análise seja válida, embora estas regras sejam, de facto, raramente aplicáveis”. Assim, seria importante verificar se as *categorias* apresentam as seguintes características: (i) mantêm-se homogêneas, sem misturar elementos, (ii) foram exaustivamente testadas, (iii) apresentam elementos exclusivos, ou seja, que não surgem

em outras categorias, (iv) são objetivas e (v) são adequadas ou pertinentes ao conteúdo e ao objetivo.

Nesta perspectiva, o processo de produção de conhecimento dá-se à medida que se recolhem e analisam os dados. Inerente a este argumento está a ideia de Lüdke e André (2017, p. 14) em que “no início há questões ou focos de interesses muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos. O pesquisador vai precisando melhor esses focos à medida que o estudo se desenvolve”.

Num primeiro momento, conforme orienta Bardin (2011, p.122), na etapa de pré-análise, foi feita uma leitura “flutuante”, numa tentativa de entrar em contato com os documentos disponíveis. Depois, foram eleitos os que seriam utilizados para a devida análise. A seguir levantamos hipóteses e objetivos, escolhemos os índices e elaboramos os indicadores, baseados nos objetivos da investigação. Finalmente, todo o material recolhido foi preparado.

Então, para a apresentação dos dados, elaboramos quadros de categorização, que eram comuns às entrevistas e aos documentos analisados. A seguir acrescentamos as subcategorizações, que são diferentes em relação às respostas das entrevistas realizadas e aos documentos analisados. Os quadros apresentavam a seguinte estrutura:

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias referente às entrevistas semiestruturadas</b>	<b>Subcategorias referente aos documentos analisados</b>
Elementos de referenciação	Caracterização dos entrevistados Questões de organização	
Estágio pedagógico		Concepção
	Expectativas	Expectativas
	Dificuldades	Possíveis dificuldades
	Conteúdos relevantes/ faltantes das componentes curriculares	Componentes curriculares
	Importância atribuída ao estágio na formação dos futuros professores	Importância atribuída ao estágio na formação dos professores
	Características de um bom estagiário	
		Principais atribuições dos estagiários
	Avaliação por parte dos alunos relativa ao estágio pedagógico	
		Processo avaliativo no decorrer do estágio pedagógico
Supervisão pedagógica	Concepção	Concepção
	Contributos para o desenvolvimento pessoal e profissional dos estagiários	



		Aspectos mais importantes para um processo supervisivo eficiente e principais características do modelo de supervisão adotado neste mestrado
	Características que o supervisor deve apresentar para desempenharem bem suas atividades.	
		Principais atribuições do orientador cooperante e do orientador universitário
	Relação desejável entre orientadores e estagiários	Relação estagiário/ orientador universitário/ orientador cooperante
	Reuniões e observações de aulas	Reuniões e observação de aulas
		Contribuição no desenvolvimento pessoal e profissional dos estagiários
Prática reflexiva no processo supervisivo	Concepção	Concepção
	Estímulos à reflexão	Estímulos à reflexão
	Importância atribuída ao processo reflexivo na formação dos futuros professores	Importância do processo reflexivo na formação dos estagiários
		Colaboração e o processo reflexivo
	Relatório final de estágio	Relatórios finais e o processo reflexivo
Consolidação da entrevista	Considerações finais	

Quadro 11 – Matriz inicial de categorização referente às entrevistas semiestruturadas e aos documentos analisados

Para efetuar a análise das entrevistas semiestruturadas e dos documentos, reorganizamos a primeira categorização que havíamos realizado, e na sequência, também reorganizamos a subcategorização. Criamos então categorias e subcategorias provindas das unidades de registro temático, que acabaram por se encaixar no que Laurence Bardin (2011, p.147) define como procedimento por acervo: “o sistema de categorização não é fornecido, antes resulta da classificação analógica e progressiva dos elementos. Este é o procedimento por "acervos". O título conceitual de cada categoria somente é definido no final da operação”. As subcategorias dos dados foram agrupadas e sintetizadas de acordo com o objetivo da investigação. A subcategorização exige uma análise profunda por parte do pesquisador, pois não pode desconsiderar dados importantes para o estudo.

Logo após foram acrescentados aos quadros as unidades de registro, que foram extraídas das entrevistas e dos documentos analisados. Na sequência, de acordo com os

registros, foram então criados os indicadores. Estes quadros são formados por quatro colunas: na primeira coluna, constam as categorias; na segunda coluna, surgem as subcategorias; na terceira coluna inserimos os indicadores que foram extraídos das unidades de registro, que estão localizadas na quarta coluna, conforme mostra o exemplo a seguir:

**CATEGORIA “CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS”**

<b>CATEGORIA</b>	<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>INDICADORES</b>	<b>UNIDADES DE REGISTROS</b>
<b>Caracterização dos entrevistados</b>	<b>Caracterização</b>	<b>Idade, percurso escolar e percurso profissional</b>	<b>A1</b> – “ 23 anos... Fiz até o nono ano (...), e no décimo ano optei pelo curso tecnológico de desporto. Depois entrei em Ciências do Desporto, que o curso é de três anos, a licenciatura – (...) no segundo ano, escolhi a vertente da ciência e saúde... e no ano a seguir entrei no Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, que é o que eu estou atualmente, agora no meu segundo ano. Tenho alguma experiência profissional... começou a partir do ponto em que eu terminei o estágio de licenciatura. Antes nunca tinha trabalhado em nada, estagiei no ginásio, fiquei lá a trabalhar no ginásio como técnico de exercício físico, instrutor de sala de exercício e professor de aulas de grupo, como tenho a fazer agora, mas entretanto me mantenho a fazer essas funções, e além disso, a meio do meu primeiro ano do mestrado, que foi o ano passado, comecei a dar atividades de enriquecimento curricular de Educação Física, que também continuo a dar. Ou seja, a minha vida profissional está centrada tanto no ginásio

			como na escola, nesse momento”.
--	--	--	---------------------------------

Quadro 12 – Modelo da matriz inicial de análise de conteúdo referente às entrevistas semiestruturadas e aos documentos analisados

Com o objetivo de aumentar a validade e a fidedignidade da investigação, realizamos uma triangulação de dados. Segundo Afonso (2005, p.73) a utilização da triangulação permite enfrentar “a complexidade das situações estudadas”, controlando “a validade dos significados expressos nas narrativas, descrições e interpretações do investigador”.

Para a triangulação dos dados deste estudo, utilizamos a entrevista e os documentos concorrendo de forma convergente com evidências para esta pesquisa. Na sequência, os dados foram relacionados com os conceitos explanados na Revisão da Literatura.

Para que este encadeamento de ações aconteça de maneira ordenada e produtiva é necessário “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdos das mensagens (...) e permite passar os dados brutos a dados organizados” (Bardin, 2011 p.39), o que pode tornar o processo complexo e lento, mas necessário. Sem dúvida, é muito desafiador organizar e reorganizar as categorias e subcategorias durante o processo de análise.

Com o intuito de que se possa realizar uma análise de dados eficiente, é necessário que recorramos à redução de dados, isto é, devemos selecionar aqueles que são fundamentais para a realização do estudo de maneira que fiquem mais “manejáveis” (Gómez et al., 1999, p.205). Os mesmos autores apresentam a figura a seguir como representativa do processo geral que ocorre na análise de dados:

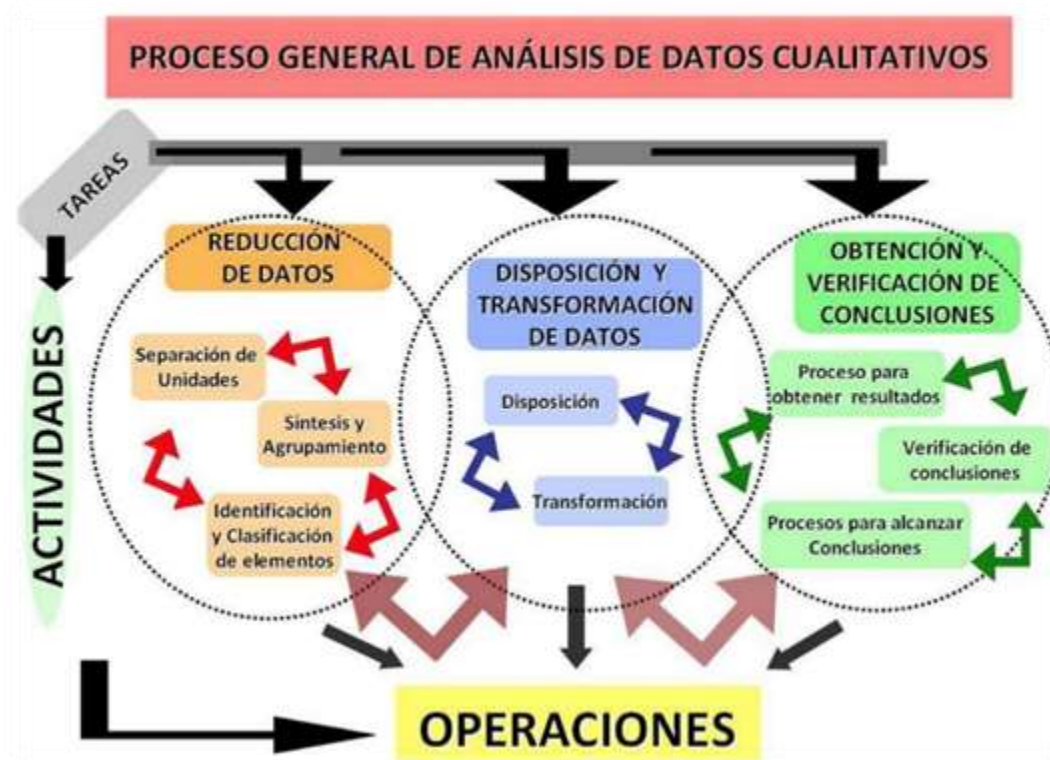


Figura 15 - Tarefas que compõem a análise de dados (Fonte: Gómez et al., 1999, p.206)

Conforme orienta ainda Bardin (2011, p.38), foi necessário efetuar uma “poda”, delimitando as unidades de registro, que de acordo com o material utilizado podem ser “a frase, a palavra, o minuto, o centímetro quadrado”. Deste modo, conseguimos realizar pequenas verificações nas unidades de registro com a intenção de garantirmos que utilizávamos os instrumentos mais apropriados para responder às nossas questões relativas ao estudo. Os quadros completos, devidamente preenchidos, já com as devidas “podas”, são encontrados nos Anexos 9 a 16. Eles foram a base da nossa análise de conteúdos.

#### 6.4. Preocupações de natureza ética

Para que os participantes pudessem exprimir livremente suas opiniões relativas a qualquer assunto tratado durante a investigação, atendemos a preceitos éticos, no sentido de proteger todos os intervenientes do processo. Este cuidado traz um grande benefício à própria investigação, pois permite uma recolha de dados mais fiável e relevante para o estudo. Garantimos confidencialidade e anonimato, em conformidade com a *Carta Ética para a Investigação em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa*.

### **Capítulo III – Apresentação, análise e interpretação dos resultados**

A apresentação e a análise dos dados são a próxima etapa do nosso trabalho, onde procuramos eleger entre os dados analisados, os que eram mais significativos para esta investigação, considerando os objetivos da mesma.

A partir do momento em que optamos por uma técnica de análise de dados, significa que optamos também por uma metodologia de interpretação.

Será necessário que sejam obedecidos procedimentos, que envolvem a preparação dos dados para a análise, uma vez que este processo “consiste em extrair sentido dos dados de texto e imagem” (Creswell, 2007, p. 194).

#### **7. Proveniência dos dados**

Os dados “brutos” da nossa investigação são provenientes, conforme referido anteriormente, das entrevistas semiestruturadas, de documentos disponibilizados pelos intervenientes, de sites que trazem informações sobre a instituição e de sites que apresentam a legislação portuguesa no que se refere ao ensino superior. Vale ressaltar aqui, que no decorrer da entrevista, a investigadora deixou de fazer algumas perguntas que foram posteriormente enviadas aos entrevistados. As respostas recebidas por e-mail estão assim sinalizadas.

A seguir, apresentamos a nossa análise e nossa interpretação relativa à cada categoria.

##### **7.1. Categoria “Estágio pedagógico”**

Com o objetivo de entendermos como está estruturado e como os alunos e orientadores o sentem, analisam e vivenciam, a primeira categoria por nós estudada foi a categoria “Estágio pedagógico”, que engloba oito subcategorias:

- (i) concepção;
- (ii) expectativas;
- (iii) dificuldades;
- (iv) principais atribuições dos estagiários;
- (v) características que um estagiário deve apresentar para desempenhar bem suas funções;

- (vi) importância atribuída ao estágio na formação dos professores;
- (vii) processo avaliativo no decorrer do estágio pedagógico;
- (viii) avaliação por parte dos alunos relativa ao estágio pedagógico.

## **Concepção**

Em relação à subcategoria “Concepção”, o Guia de Estágio Pedagógico (**GEP**), apresenta a componente curricular Estágio Pedagógico como “módulo de formação desenvolvido em regime de supervisão pedagógica que constitui o culminar de uma formação” (UR001), concepção totalmente absorvida por cada estagiário entrevistado, quando afirmam nos seus Relatórios Finais de Estágio (**RFE**) que:

**A1** “O estágio pedagógico corresponde ao último momento de toda a formação inicial, e a um percurso direcionado à aprendizagem autêntica, oferecendo o recurso mais rico no processo de aprendizagem, a experiência, e estimulando a essência de toda a formação, a análise dessa mesma experiência” (UR002).

**A2** “O estágio pedagógico é o culminar de uma formação que permite a aproximação das experiências de formação ao contexto da realidade profissional, a escola. Esta etapa de formação funciona em regime de supervisão pedagógica fornecendo as ferramentas necessárias para melhorar a qualidade da intervenção pedagógica” (UR003).

## **Expectativas**

No que concerne à subcategoria “Expectativas”, ainda que a entrevista tivesse sido realizada muito antes da produção dos **RFEs**, percebemos que os registros dos relatórios se assemelham ao conteúdo das entrevistas. No entanto, fica-nos também evidente que ambos iniciaram os respectivos estágios com expectativas diferentes.

**A1** demonstra logo de início que a sua principal expectativa era a de “(...) tornar-me realmente um professor de Educação Física. (...) minha expectativa era sair de lá e que os meus alunos soubessem o meu nome e que sentissem que aprenderam alguma coisa comigo” (UR123). O mesmo aluno entendeu tratar-se de “um enorme desafio, um ano letivo que iria por à prova tudo aquilo que eu sou e naquilo que me formei”. (UR004).

Por sua vez, **A2** demonstra claramente não ter muita certeza do que ia encontrar pela frente, manifestando também uma insegurança inicial quanto ao próprio desempenho, que se dissipa ao longo do estágio, conforme verificamos nos seguintes registros: “(...) a expectativa que eu tinha era aquele receio inicial, não sabia o que é que estava à espera. (UR125) (...) quando nós chegamos à prática é um choque de realidade, porque não tem nada a ver com aquilo que nós pensamos. (UR126) (...) mas o meu maior receio era se eu ia conseguir lidar com os alunos e com a turma, visto que as idades são muito próximas e tinha mesmo receio que houvesse algum choque por causa disso, das idades serem próximas, mas depois essas expectativas mudaram ao longo do estágio”. (UR127) Na primeira vez que entrei na sala dos professores, em julho, senti-me pequena e ansiosa pelo ano que advinha. Duvidei se estava à altura do desafio. (UR005) (...) havia o receio de desapontar os alunos e as respetivas aprendizagens, bem como a recriminação por parte dos encarregados de educação exigentes. (UR006) (...) um pensamento que já tinha emergido várias vezes antes de iniciar o estágio, era o receio de emitir juízos de valores errados sobre as aprendizagens dos alunos. (UR007)”.

O estágio traz para o futuro professor um mundo novo, ainda que parte de um universo conhecido, pois todo estagiário, foi e ainda é um aluno. Este novo mundo é aquele tão almejado pelo estagiário, é o “atravessar a ponte para o outro lado”, e fazer parte agora da esfera dos professores.

Se lermos atentamente as entrevistas e os relatórios finais de estágio, conseguimos perceber que a insegurança inicial e a expectativa ainda sem contorno definido, facilmente observáveis, vão sendo substituídas no decorrer do estágio pela expectativa do que virá no futuro, mas de uma maneira mais refletida e mais tranquila.

## **Dificuldades**

Acerca das “Dificuldades” muitos foram os registros extraídos das entrevistas e do plano individual de formação do aluno 1. Podemos assim analisar e classificar os dados, e para uma melhor visualização os apresentamos a seguir, no quadro 13:

Categoria: Estágio pedagógico	
Subcategoria	Unidades de registro
Dificuldades	<p><b><u>Documento:</u></b></p> <p><b>(PIF – A1)</b></p> <p>Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem</p> <p>Relativas ao planeamento:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ter uma postura colaborativa nas reuniões. (UR08)</li> </ul> <p>Relativas à condução do ensino:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise reflexiva das aulas lecionadas (UR09)</li> <li>- Observação, análise e discussão das aulas observadas (UR010)</li> <li>- Observar as aulas da colega estagiária e discutir os seus acontecimentos e decisões. (UR011)</li> </ul> <p>Área 4 – Relações com a Comunidade</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sentido crítico, iniciativa e criatividade nas questões administrativas por falta de domínio das mesmas. (UR012)</li> </ul> <p><b><u>Entrevista:</u></b></p> <p><b>A1</b> - “a principal dificuldade (...) a questão da avaliação. (UR128)</p> <p>“a organização e a instrução, isso tive que trabalhar muito. (UR129)</p> <p>“A Área 4 é aquela que é a relação com a comunidade, é aquela que eu considero mais difícil. (...) porque envolve uma interação com inúmeras pessoas, inúmeros agentes. (...) há aqui dois, que eu evito mais falar, que é a questão do conselho diretivo. (...) mas todas as vezes que nós íamos lá, as reações não eram as melhores (UR130) (...) Agora, a parte da direção de turma (...) tive um grande desafio na minha vida porque eu tive que lidar com uma professora (...). Uma pessoa complicada, no sentido que (...) podia-me ter descredibilizado à frente de pais, (...) os professores falam tanto que há os problemas dos alunos disciplinares. Não, o grande problema é as relações dentro da própria comunidade”. (UR131)</p> <p><b><u>Entrevista:</u></b></p> <p><b>A2</b> - “(...) as dificuldades foram mudando ao longo do estágio. Ao início a grande dificuldade que eu encontrei era a nível do planeamento da Área 1, porque nós falamos do planeamento durante a nossa formação inicial, mas nunca colocamos em prática. Nós já ouvimos falar do plano anual de turma, já ouvimos falar das unidades de ensino, mas nunca construirmos uma, e então eu lembro-me que ao início a grande dificuldade que eu tinha era em criar um plano de aula, um simples de plano de aula. Passava horas e horas para escrever</p>



	<p>um plano de aula, coisa que depois com o tempo se faz em poucos minutos, depois chegamos aos planos de aula e depois o planeamento tornou-se muito mais fácil. Mas foi a maior dificuldade que eu encontrei no início do estágio. (UR132) (...) outra dificuldade é a parte de observação e de avaliar, porque no início já temos logo o impacto da avaliação inicial para recolher os dados dos alunos. Então como não estamos habituados a fazer isso, e é muita coisa a acontecer ao mesmo tempo e ainda não conhecemos os nomes dos alunos, é difícil, é difícil de observar, e depois ao longo do estágio isso vai atenuando. (UR133) Eu acho que as principais dificuldades foram todas ao início, e mesmo o contacto com as matérias que ainda não conhecíamos bem a parte de objetivos e que ao longo do estágio vamos limando isso e é muito mais fácil conseguirmos observar. (UR134) (...) A Área 4, área que tem envolvimento com a comunidade, que tem a parte da direção de turma porque nós temos contacto com os encarregados de educação e temos sempre aquele receio: “devemos intervir, não devemos intervir?”. Temos que estar sempre a pensar muito bem que intervenção é que vamos fazer para que a pessoa do outro lado não pense outras coisas. Acho que a Área 4, a maior dificuldade que nós sentimos é mesma a relação com os encarregados de educação”. (UR135)</p> <p><b><u>Entrevista:</u></b></p> <p><b>OU</b> - “(...) Talvez o mais difícil seja as outras áreas. Uma área com que eles não têm contacto, por exemplo, a área de direção de turma, portanto aqui há responsabilidade, o acompanhamento de um diretor de turma envolve coisas que têm que a ver diretamente com Educação Física, mas não só, com o trabalho com os pais, encarregados de educação, com o trabalho com os outros colegas de outras áreas disciplinares e com muitos deles terem responsabilidade de fazer intervenção naquilo que se chama a formação cívica dos alunos, portanto essa é uma área que é uma área diferente. (UR136) Outra área também diferente é a área da investigação e inovação, onde eles têm que lançar um projeto de investigação-ação que interpela a realidade em que eles estão, portanto começa por eles terem que perguntar ao próprio contexto da escola, aos intervenientes da escola, à comunidade, quais são os problemas que eles veem como problemas necessários de serem resolvidos, para depois montarem um dispositivo que ajuda a perceber o que é que é esse problema, por um lado, e depois que tipo de soluções podemos encontrar para esse problema. E isto, enfim, requer uma certa familiaridade com a pesquisa</p>
--	---

	<p>bibliográfica, com o domínio dos métodos de investigação para recolha e tratamento de informação, com uma possibilidade de uso, uma certa objetividade de análise etc., e, portanto, isso torna-se para eles também mais, talvez uma coisa mais distante, menos óbvia”.(UR137)</p> <p><b><u>Entrevista:</u></b></p> <p><b>OC</b> – “(...) eles encontram mais dificuldades para se adaptarem é à Área 4. (...) porque é uma área que é toda uma comunidade da escola, quem são os encarregados de educação, é os professores, é os alunos, é os colegas, é os grupos. Tudo isso é uma coisa que eles nunca tiveram essa experiência. E, portanto, essa parte até da relação, da legislação, da parte administrativa, tudo isso, o aspeto pedagógico, contacto com os pais e esta escola, os pais são muito exigentes. Normalmente, há uma relação em que implica estar atento e ter constantemente um diálogo e eles são muito preocupados, estão muito virados para a via académica e, portanto, a preocupação das notas e essas questões do currículo” (UR138)</p>
--	---

Quadro 13 – Subcategoria “Dificuldades” referente à categoria “Estágio pedagógico”

Foi muito interessante observar que, **A1**, no seu Plano Individual de Formação (**PIF**), considerou como possíveis dificuldades “ter uma postura colaborativa nas reuniões (UR08), realizar uma análise reflexiva das aulas lecionadas (UR09), ser capaz de efetuar observação, análise e discussão das aulas observadas (UR010), observar as aulas da colega estagiária e discutir os seus acontecimentos e decisões (UR011), não ter sentido crítico, iniciativa e criatividade nas questões administrativas por falta de domínio das mesmas (UR012), ou seja, atividades que envolvem reflexão, sentido crítico, colaboração, e nem sequer mencioná-las durante a entrevista, que ocorreu aproximadamente nove meses depois da confecção do **PIF**.

Considerando que estes aspectos são de suma importância para a nossa investigação, este fato nos chamou a atenção, e nos permitiu inferir que os mesmos foram muito bem trabalhados no decorrer do estágio, como tão bem demonstram as entrevistas e os documentos analisados.

Vale ainda observar que os alunos referem que o aspecto relacional, seja entre os intervenientes das escolas, seja com os encarregados de educação, é um fator de dificuldade, aparentemente inerente à condição humana, conforme demonstram os apontamentos no quadro acima, nomeadamente os registros a seguir: **A1** UR130, **A1**

UR131, **A2** UR135. Corroborando com as afirmações dos estudantes, encontramos nos relatos dos orientadores, sentimentos muito semelhantes, consoante os registros encontrados no também quadro acima: **OU** UR136 e **OC** UR138.

Ponte (2002, p. 1) aponta para a necessidade da atividade investigativa como um importante elemento de ajuda na lida com os problemas na prática, pois, segundo o autor, “o ensino é mais do que uma actividade rotineira onde se aplicam simplesmente metodologias pré-determinadas. Trata-se, simultaneamente, de uma actividade intelectual, política e de gestão de pessoas e recursos”. E diante dos relatos dos entrevistados, podemos observar o quanto a questão “gestão de pessoas” é determinante na formação de um professor.

Observamos também, nas falas dos estagiários, como cada um deles reconhece as dificuldades que previram e as que de fato encontraram, ou seja, “entre palavras e expressões diversas aparecem suas individualidades que interpretam e atribuem significados a esse momento particular de formação, mostram-se as diferenças, os modos de pensar e agir, os jeitos de ser” (Ostetto, 2011, p. 81), tendo em vista o quanto é essencial que os futuros professores entendam que este olhar para as especificidades dos estudantes é tão importante quanto a preocupação com estratégias de ensino que facilitem a compreensão dos conteúdos a serem trabalhados.

### **Principais atribuições dos estagiários**

Com o intuito de percebermos quais eram as atribuições imputadas aos estagiários, nomeadamente àquelas que de alguma forma tivessem um viés reflexivo, consultamos o Guia de Estágio Pedagógico (**GEP**) e encontramos o seguinte:

<b>Categoria: Estágio pedagógico</b>	
<b>Subcategoria</b>	<b>Unidades de registro</b>
<b>Principais atribuições dos estagiários</b>	<p><u><b>Documento:</b></u></p> <p><b>(GEP) Síntese das principais atribuições dos intervenientes do estágio</b></p> <p><b>Estagiários:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaborar, com o apoio dos orientadores, o Plano de Formação. (UR013)</li> <li>- Analisar as aulas dos colegas do núcleo e orientador de acordo com o plano de Análise do Ensino e elaborar o respetivo relatório. (UR014)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar a autoscopia e participar ativamente na apreciação crítica das suas aulas, com o orientador da escola. (UR015)</li> <li>- Preparar-se, intervir ativamente e apreciar criticamente as atividades de supervisão. (UR017)</li> <li>- Desenvolver um estudo de um problema pertinente para a escola e para a sua atividade profissional. (UR020)</li> <li>- Produzir, ao longo do ano, um “Dossier de Estágio” contendo os vários relatórios das atividades previstas de forma a retratar toda a atividade produzida e realizando a sua avaliação crítica. Este Dossier deve manter-se atualizado na escola e ao dispor dos orientadores, podendo assumir o suporte digital ou em papel, consoante estabelecido pelos orientadores. (UR022)</li> <li>- Realizar os relatórios da avaliação intercalar intermédia. (UR023)</li> <li>- Realizar o Relatório Final de Estágio e sua apresentação em discussão pública. (UR024)</li> <li>- Assegurar que os documentos escritos exponham de forma clara, sucinta e fundamentada o conteúdo a que se reportam. (UR025)</li> </ul>
--	---

Quadro 14 – Subcategoria “Principais atribuições dos estagiários” referente à categoria “Estágio pedagógico”

Já nas atribuições delegadas aos alunos pelo **GEP**, percebemos que a formação destes estagiários apresenta uma natureza com forte tendência à reflexão e ao desenvolvimento do sentido crítico consoante os registros do quadro acima. Como bem afirma Nóvoa (1992, p.13): “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.”

### **Características que um estagiário deve apresentar para desempenhar bem suas funções**

Procuramos também conhecer quais eram as características apontadas pelos alunos e orientadores como sendo essenciais por parte de um estagiário, para que pudesse ser capaz de desempenhar adequadamente suas funções. Podemos conferi-las no quadro abaixo:

Categoria: Estágio pedagógico	
Subcategoria	Unidades de registro
<b>Características que um estagiário deve apresentar para desempenhar bem suas funções</b>	<p><b><u>Entrevista:</u></b></p> <p><b>A1</b> – “Um bom estagiário tem que ser humilde para aceitar críticas. (UR146) (...) Depois também acho que um bom estagiário tem que ser crítico. (...) (UR147) Um bom estagiário tem que... eu acho que tem que ser apaixonado pela área em que está a estudar. (UR148) (...) e uma coisa que nos disseram é que nós temos que nos preocupar aqui com duas coisas, com a aprendizagem dos alunos e a aprendizagem do próprio formando. (...) E pensar que a nossa vai influenciar os alunos e a dos alunos também vai influenciar a nossa.(UR149) Depois também temos que ser dinâmicos, ter motivação para fazer mais, tentar puxar pelos agentes envolvidos na nossa profissão para pensarem se não queriam ou se não poderiam fazer algo mais, se as práticas deles... (...) ou seja, tentar levar ali uma inovação, mas uma inovação de uma forma humilde, tendo em conta que eles sabem muito mais que nós. Empenhados, mas isso é um estudante qualquer. (UR150) E responsável porque é uma grande responsabilidade estar ali e ter um grupo de alunos ali a depender de nós”. (UR151)</p> <p><b><u>Entrevista:</u></b></p> <p><b>A2</b> – “Um estagiário deve ser um bom ouvinte também, não é? (UR152) E deve ter a capacidade crítica e de reflexão e ao mesmo tempo também deve saber argumentar perante, perante o supervisor pedagógico”. (UR153)</p> <p><b><u>Entrevista:</u></b></p> <p><b>OU</b> – “(risos) Isso é muito difícil de se dizer, não é? Nós temos elencados no Guia de Estágio, os níveis, digamos assim, vamos dizer de, de expertises do estagiário. Um bom, um estagiário excelente, é um estagiário que é capaz de conjugar muitas coisas. (UR154) Que é capaz de conjugar uma dimensão, que é uma dimensão de reflexão pessoal, política, sobre a atividade profissional que desenvolve, com uma reflexão que é técnica, e que é teórica, que não fica só nos domínios do achismo, que fica no domínio de uma procura sistemática da sustentação, da evidência científica que suporta as suas decisões, porque isso sobre o ensino, o ensino é muito dado a equívocos, que é esta: toda a gente acha que ensina, porque o ensino é um atributo geral de qualquer pessoa. E isso não é verdade. E, portanto, essa combinação, é uma combinação muito, muito, muito importante. (UR155) É alguém que também consegue fazer uma boa</p>

	<p>combinação entre o que é a particularidade de um ato, e as suas implicações do seu impacto, digamos assim, nas outras, nas outras dimensões da sua intervenção. Estou a trabalhar com o aluno, não posso esquecer de que aquilo que eu estou a fazer com o aluno tem que receber e devolver, por exemplo, à atividade de direção de turma, informação e experiência, etc. (UR156) É alguém que é capaz de ter iniciativa, de ter um sentido crítico, de ser criativo, quer dizer, porque o ensino também vive muito disso. Nós hoje no ensino, uma das coisas que temos é, com esta situação da evolução rapidíssima do conhecimento e do acesso à informação, etc., é que o profissional do ensino seja alguém que tenha uma capacidade de construção de resposta e de inovação sistemática, sistemática aos próprios miúdos e que consiga acompanhar os miúdos e perceber a própria dinâmica dos miúdos, quer dizer, por exemplo, esta questão dos domínios das tecnologias é alguma coisa absolutamente essencial. Portanto, professor, eles têm que perceber isso. (UR157) Também é importante ser tecnicamente rigoroso e bom, mas não é só isso”. (UR158)</p> <p><b><u>Entrevista:</u></b></p> <p><b>OC</b> – “(...) a oportunidade de terem acesso ao conhecimento, quer científico, quer pedagógico e técnico, isso é... esse aspeto teórico é muito importante. (UR159) Acho que, também, essa capacidade de diálogo, a partilha, a relação humana, esse trabalho colaborativo que já vem muitas vezes, que muitas vezes já é... já vem com colegas que já estão habituados a trabalhar e que sabem perfeitamente que podem contar, é muito importante. (UR160) O ser resiliente também é muito importante porque eles vão apanhar situações completamente diferentes. E essa capacidade de ultrapassar uma situação inesperada e sair mais forte e não ir abaixo. Eu penso que essas capacidades... o ser humilde, saber ouvir, aceitar o erro, corrigi-lo... por exemplo, estes estagiários eram, para mim, eram extremamente humildes e estavam sempre à procura de melhorar, essa procura de excelência “então professor, diga-me lá o que é que correu mal hoje”, no final da aula, eles é que veem ter comigo. É fantástico. E isso para mim foi um grande desafio”. (UR161)</p>
--	--

Quadro 15 – Subcategoria “Características que um estagiário deve apresentar para desempenhar bem suas funções”  
referente à categoria “Estágio pedagógico”

Ao realizarmos um paralelo entre o que o **GEP** define como atribuições dos estagiários e o que estudantes e orientadores consideram características fundamentais de um bom estagiário, pudemos inferir que as atribuições elencadas no **GEP**, são as

oportunidades organizadas pelo estágio para que os alunos possam desenvolver as necessárias características para o seu bom desenvolvimento e consequentemente para o seu desempenho eficiente. Ao revisitarmos os indicadores extraídos desta subcategoria, podemos retirar significativas impressões. Criamos um quadro, para que possamos observar as respostas obtidas.

<b>Características que um estagiário deve apresentar para desempenhar bem suas funções</b>	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>OU</b>	<b>OC</b>
Conjugar diversas dimensões de reflexão pessoal com a atividade profissional.			x	
Saber relacionar as evidências científicas com a prática.			x	x
Dar feedback do que faz à direção de turma.			x	
Ter iniciativa.	x		x	
Ser criativo.			x	
Ser capaz de inovar.	x		x	
Ser capaz de observar e entender os alunos.	x		x	
Ser tecnicamente rigoroso.			x	
Ser capaz de desenvolver trabalho colaborativo.				x
Ser resiliente.				x
Ser humilde.	x			x
Ser apaixonado pela área que está a estudar.	x			
Ser responsável.	x			
Ser bom ouvinte.		x		
Saber argumentar.		x		
Ser reflexivo.		x		
Ter sentido crítico.	x	x	x	

Quadro 16, – Indicadores oriundos da Subcategoria “Características que um estagiário deve apresentar para desempenhar bem suas funções” referente à categoria “Estágio pedagógico”

Este quadro nos evidencia uma importante constatação: ainda que todas estas pessoas estivessem vivenciando o mesmo processo, ao mesmo tempo, elas lembraram-se de diferentes aspectos. É evidente que eles são totalmente complementares, mas isso nos faz refletir o quanto que ser “aprendiz de professor” é uma tarefa extremamente exigente e complexa, assim como a própria profissão. Daí a importância dos estágios, como força

motora no auxílio do desenvolvimento das diversas características elencadas pelos participantes da entrevista.

### **Importância atribuída ao estágio na formação dos professores**

Ainda durante a entrevista, os dois alunos realçaram a importância do estágio, atribuindo numa escala de 0 a 10, a nota máxima. Também os orientadores assinalaram a relevância e os benefícios atribuídos à esta etapa da formação dos futuros professores. Encontramos estas justificativas tanto na entrevista, quanto no Relatório Final de Estágio (RFE) conforme o registro a seguir:

<b>Categoria: Estágio pedagógico</b>	
<b>Subcategoria</b>	<b>Unidades de registro</b>
<b>Importância atribuída ao estágio na formação dos professores</b>	<p><u><b>Entrevista:</b></u></p> <p><b>A1</b> – “Obviamente que classifico com 10 pois foi através da experiência do estágio pedagógico que coloquei em prática o conhecimento teórico que fui armazenando ao longo do resto da formação. Tudo o que foi estudado anteriormente não teria sentido se não existisse um momento para experimentar e aplicar. Foi através dessa experimentação e aplicação, juntamente com um processo de supervisão estruturado que surgiram as minhas reflexões mais ricas, sendo elas a verdadeira essência da formação. Além disso, a contextualização com o local de ensino torna-se fulcral para a minha ação no mesmo. Mesmo tendo em conta que cada contexto tem as suas especificidades, sinto-me preparado após o estágio para explorar qualquer contexto e descobrir as suas particularidades que potenciem o meu trabalho como agente do ensino. (Resposta recebida por email) (UR139)</p> <p><u><b>Entrevista:</b></u></p> <p><b>A2</b> – “Dez! Porque nós não estamos preparados para ir para a prática profissional se não passarmos antes por este estágio pedagógico. (UR140) Além disso temos sempre alguém ao nosso lado que nos ajuda a orientar o processo todo do estágio, não é? Ou seja, que nos acompanha, que nos dá feedback, orienta o processo e conseguimos perceber o que é que estamos a fazer bem, o que é que estamos a fazer mal. E acho que sentirmos este choque da prática, por exemplo, acho que o estágio é altura de errar, por um lado temos aqueles momentos de errar e temos alguém que nos diga: “olha, porque é que</p>



	<p>fizeste isso, achas que isto está correto, não poderias fazer de outra maneira?”. E nós conseguimos perceber e começar a ter atenção a outras coisas. Mesmo ao longo do ano, o estágio é perceptível nisso. (UR141) (...) Eu acho que só com o estágio conseguimos desenvolver essas competências para a prática profissional. (UR142) (...) Eu acho que o estágio profissional tem o impacto muito grande na nossa identidade, tanto profissional como pessoal, sendo que a pessoal influencia a profissional. E eu digo que provavelmente há uns tempos atrás se me tivesses convidado para fazer essa entrevista, no início do estágio, eu estava aqui super nervosa e não tinha essa capacidade de estar a debater o tema e acho que foi devido ao estágio pedagógico e também a situação de estar perante um conjunto de alunos, ter que interagir com encarregados de educação, interagir com outros professores de outras disciplinas. Acho que foi bastante importante estar nisso, estar exposta à essas situações”. (UR143)</p> <p><b><u>Entrevista:</u></b></p> <p><b>OU</b> – “É absolutamente essencial, costumo dizer que o estágio é o momento crítico da formação dos professores de Educação Física, porque é o momento em que os professores se podem confrontar diretamente com a realidade e a realidade que gera necessidades de conhecimento, de decisão muito concreta, e que têm que ser resolvidas, têm que ser satisfeitas, e, portanto, é, digamos assim, um momento de aplicação de um conjunto de conhecimentos que se ganha antes de ir para o estágio, mas não só. Eu costumo dizer que o estágio é aquele momento provavelmente em que se geram mais necessidades de construção de novo conhecimento, portanto não é só uma questão de aplicação, mas também uma questão de emergência, digamos assim, de conhecimento. Circunstância que nunca existe quando os cursos formação de professores têm práticas pedagógicas muito tênues, muito insípidas, em que não há, digamos assim, essa experiência de vivência intensa do concreto, da realidade, etc. Agora, isto tem um conjunto de princípios aqui, tem um conjunto de princípios”. (UR144)</p> <p><b><u>Entrevista:</u></b></p> <p><b>OC</b> – “Em termos de estágio, eu acho que permite aos estagiários e ao próprio... o próprio modelo como está feito permite uma aproximação à prática profissional, permite toda uma aplicação do conhecimento e permite uma experimentação e permite eles irem criando aos poucos essa autonomia. Autonomia através das ferramentas que adquiriram academicamente, portanto,</p>
--	---

	<p>ir ver quais são, experimentar, ver quais são os aspetos didáticos ou pedagógicos que atuam em determinado contexto porque neste contexto pode haver, mas também pode haver uma estratégia diferente noutra contexto. Daí eles, às vezes, também terem observação noutras escolas para verem contextos diferentes, práticas diferentes, de acordo com os alunos, os professores, os métodos e a organização da própria escola”. (UR145)</p> <p><b><u>Documento:</u></b></p> <p><b>(RFE-A1)</b> - Entre o repertório de experiências, surgiu o estágio pedagógico, correspondendo este ao último momento de toda a formação inicial, e a um percurso direcionado à aprendizagem autêntica, que me ofereceu o recurso mais rico no processo de aprendizagem, a experiência, e que me estimulou mais do que nunca a essência de toda a formação, a análise dessa mesma experiência. (UR026) (...) A Escola XXX, foi a escola que me ofereceu a oportunidade de me aproximar aos princípios deontológicos da profissão docente, de me inserir na comunidade educativa e de ser professor e aluno em simultâneo, estando a aprender para ensinar, a aprender a ensinar, e a aprender com o ensinar. (UR027) (...) A escola não é só um lugar de ensino, e o professor não é só o que leciona. Foi através desta premissa que exerci o papel de professor de educação física e me envolvi nos processos de investigação e de coadjuvação no desporto escolar e direção de turma com um objetivo sempre presente, o desenvolvimento da aprendizagem nos alunos. (UR028) A capacidade de resiliência assumiu um papel de relevo, tendo aproveitado todas adversidades existentes ao longo do percurso para as transformar em situações de aprendizagem, e tendo encarado o erro como uma oportunidade de aprendizagem. (UR029) Ao longo deste percurso, adquiri a capacidade não só de me inserir no meio escolar, como também de refletir sobre o mesmo, procurando dar respostas às necessidades emergentes utilizando os pontos fortes, a investigação e as vantagens do trabalho colaborativo. (UR030) Senti o que é ser professor, não só na sua atividade, mas também nas responsabilidades e sentimentos inerentes à mesma, bem como na oportunidade de aprendizagem com os próprios alunos. (UR031)</p> <p><b><u>Documento:</u></b></p> <p><b>(RFE -A2)</b> Os programas de formação de professores são considerados o primeiro e talvez o estágio mais importante no desenvolvimento profissional dos estudantes de EF. (UR032) Durante o estágio pedagógico, fui submetida a</p>
--	---

	<p>mudanças positivas e menos positivas, nomeadamente na orientação profissional, nas tarefas, na autoeficácia e no compromisso com o ensino. Estas mudanças potenciaram o desenvolvimento de novos valores e intuições, o aumento do conhecimento, proporcionaram o conhecimento das minhas competências e familiarizei-me com as obrigações de ser professora e com as práticas no campo. (UR033) (...) Onde posso dizer com toda a certeza que melhorei foi na minha intervenção pedagógica que melhorou a qualidade de ensino ao longo do ano. (UR034) É claro que há sempre aspetos a melhorar, mas podem ter a certeza que consigo olhar para uma determinada situação e perceber logo se vai correr bem ou mal a nível de segurança dos alunos. Agradeço esta melhoria de antecipação e prevenção ao OC que fez observar o espaço de aula de outra forma. (UR035)</p>
--	--

Quadro 17 – Subcategoria “Importância atribuída ao estágio na formação dos professores” referente à categoria “Estágio pedagógico”

Entre os registos, extraímos os seguintes indicadores:

<b>Importância atribuída ao estágio na formação dos professores</b>	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>OU</b>	<b>OC</b>
Preparação e aproximação da vida profissional	x	x		x
Orientação		x		
Feedback		x		
Desenvolvimento de competências para a prática profissional		x		
Aplicação de um conjunto de conhecimentos	x		x	x
Construção de um novo conhecimento			x	
Experimentação	x			x
Desenvolvimento da autonomia				x
Processo supervisivo como disparador das próprias reflexões	x			
Contextualização com o local de ensino	x			

Quadro 18 – Indicadores oriundos da subcategoria “Importância atribuída ao estágio na formação dos professores” referente à categoria “Estágio pedagógico”

Observando os indicadores, percebemos que eles vão amplamente de encontro ao que encontramos no enquadramento teórico, nomeadamente no que se refere aos benefícios que um estágio bem orientado pode e deve oferecer aos futuros professores durante seu processo de formação. É um momento único, ímpar e indispensável, e não

nos causa surpresa que os alunos terminem o estágio profundamente agradecidos à experiência vivida, mais reflexivos, conscientes das próprias limitações, porém, sabendo como e onde encontrar recursos para superá-las.

### **Processo avaliativo no decorrer do estágio pedagógico**

Consideramos importante da mesma forma, entender como se organiza o processo avaliativo, uma vez que julgamos que a avaliação deve ser um momento de crescimento, de amadurecimento, e sobretudo, de importante reflexão.

Encontramos no **GEP** como este processo está estruturado e nas entrevistas com os orientadores como o mesmo acontece na prática. Apresentamos a seguir o quadro relativo à subcategoria “Processo avaliativo no decorrer do estágio pedagógico”. A título de ilustração, incluímos também o parecer do **OC**, retirado da “Ficha de Avaliação Final (FAF)” de um dos alunos.

<b>Categoria: Estágio pedagógico</b>	
<b>Subcategoria</b>	<b>Unidades de registro</b>
<b>Processo avaliativo no decorrer do estágio pedagógico</b>	<p><b><u>Documento:</u></b></p> <p><b>(GEP) Avaliação do processo de formação do estágio: orientações para a classificação dos estagiários</b></p> <p>- Todo o processo avaliativo, intercalar e final, deverá ser participado pelos estagiários, a partir da produção de relatórios de autoavaliação considerados nas avaliações produzidas pelos orientadores. Este processo deve refletir o trabalho desenvolvido até ao momento em cada competência trabalhada. Considerando que a atitude do estagiário é transversal a todas as áreas de formação indicadas neste guia, parâmetros como a sua responsabilidade, empenhamento e capacidade de cooperação nas diferentes atividades deverão ser consideradas como elementos de ponderação das respectivas avaliações parciais. (UR036)</p> <p>- A avaliação será produzida de modo registado em três momentos: final do 1º período escolar (1ª avaliação intercalar), final do 2º período escolar (2ª avaliação intercalar) e início de junho (avaliação final). (UR037)</p>

	<p>- A 1ª e 2ª avaliações intercalares, para além da forma qualitativa, produzirão obrigatoriamente uma nota quantificada entre 0 e 20 valores. (...) (UR038)</p> <p>- Os três momentos de avaliação implicam um processo de auto avaliação a realizar pelos estagiários. Esta autoavaliação, na 1ª e 2ª avaliações intercalares, em conjunto com a reflexão sobre o plano de formação apresentado, servirão de base para o relatório da 1ª e 2ª Etapa de Formação, os quais devem iniciar a redação e são estruturantes para a elaboração do Relatório Final. (UR039)</p> <p>- No momento da avaliação final, deve ser produzida uma autoavaliação que justifique os níveis classificativos propostos para a classificação final. (UR040)</p> <p><b><u>Documento:</u></b></p> <p><b>(FAF – A1) Apreciação Geral e Comentários:</b> O percurso de formação do <b>A1</b> foi realizado de forma muito positiva, observando-se uma excelente consolidação da sua iniciativa, autonomia e à vontade no desempenho das funções profissionais. O <b>A1</b> manifestou ao longo do seu percurso de estágio, humildade, disponibilidade, uma grande capacidade de aprendizagem e de organização, o que lhe permitiu evoluir bastante pedagógica e didaticamente. (UR041)</p> <p><b><u>Entrevista:</u></b></p> <p><b>OU</b> – “A avaliação tem que cobrir todas as competências definidas pro estágio, portanto o estagiário e os supervisores têm que se pronunciar sobre todas essas competências. Isso é um primeiro ponto. Um segundo ponto é: essa avaliação tem que tomar por base aquilo que foi o plano individual de formação do estagiário. Tem que voltar lá atrás e dizer assim: “e agora, onde é que eu estou? Se está a correr bem, OK, então posso desprender-me disto, manter isso aí em “steady state” e vou agora aqui me preocupar com outra coisa? Se sim, ok, então vou me preocupar com o que, como, o que é que eu vou fazer?”. Portanto é muito, é muito prognóstica, digamos assim, portanto prescrevendo aquilo que se deve fazer, mas uma prescrição que é combinada, que é entendida por, reciprocamente pelas pessoas. Essa, esse esforço traz a avaliação numa dimensão altamente formativa e, portanto, a avaliação quase que é percebida por eles como outro, outro, outra escada, outro apoio, outro suporte. E não aquela coisa que os amedronta e que os</p>
--	---

	<p>afasta do próprio processo, não, pelo contrário, aproxima-se do processo. Aliás há uma coisa muito interessante que é: nós da primeira avaliação para a segunda, são eles próprios que pedem, quando as coisas, em termos de prognóstico: “então o que é que eu tenho que fazer mais, então vamos lá ver, se isto não está, o que é preciso mais...”.(UR162) (...) Quando eles chegam, no final do ano, raramente há alguma situação, quer dizer, raramente, eu não me lembro de nenhuma, estou aqui a tentar de uma que o estagiário diga assim: “ah não, isto é injusto”. Ou seja, é um processo natural, consequente, eles próprios estão já balizados nisso. Isto é uma coisa muitíssimo importante. E depois há aqui uma outra dimensão. É que nesse processo, eles são parte do processo. Portanto, aquilo é um processo que lhes pertence, eles têm o sentimento de pertença em relação aquilo. (UR163) (...) às vezes, não é com todos, mas às vezes há um ou dois orientadores cooperantes com os quais eu tenho que fazer um trabalho, eu como supervisor, trabalho no sentido de os convencer que, quando se entrega um planeamento, aquele planeamento é um princípio. Porque é a prática que vai dizer se aquilo é exequível ou não, é a prática que vai dizer se aquilo é alterável ou não. Portanto o que é normal num professor, é que se não planeia tudo exatamente nos mínimos detalhes no princípio, tem a oportunidade em seguida de reajustar. Isso é que é importante pedagogicamente, e já temos que dar essa abertura, temos que dar essa possibilidade. (UR164)</p> <p><b><u>Entrevista:</u></b></p> <p><b>OC</b> - Eu penso que a avaliação formativa é muito enriquecedora. (...) A avaliação formativa é uma ferramenta muito importante, essa postura constante de estar atento e refletir e estar sempre a refletir e estar sempre a procurar o que é que é melhor para o aluno e, neste caso, para o estagiário e estar sempre nesta partilha, neste diálogo com eles, permite... e este questionamento de uma forma direcionada, de uma forma orientada, eu acho que eles vão... acabam por sentir que essa ferramenta vai ser uma ferramenta que eles vão aplicá-la mais tarde em qualquer sítio, em qualquer situação. Portanto, a ferramenta da avaliação formativa acho que é essencial. (...) é a experiência que nós temos tido porque está sempre a pôr em causa, as autoscópias, as observações interpares, os balanços, os relatórios de formação, a autoavaliação, a heteroavaliação, a avaliação,</p>
--	--

	<p>muitas vezes, informal que a gente tem, o que é que aconteceu, o que é que não aconteceu. (...) Portanto, essa atitude do supervisor e essa colaboração no núcleo de estágio é muito importante. (UR165)</p> <p><b><u>Entrevista:</u></b></p> <p><b>A1</b> – (...) E outra coisa bastante importante, a avaliação foi sempre compartilhada... ou seja, eles reuniam-se... aliás, nós partilhávamos a nossa auto e hetero avaliação, reuniam-se eles os dois sozinhos, depois antes de dar mesmo as notas, partilhavam connosco e estavam sempre dispostos ali a dizer “falta isto aqui, isto aqui, isto aqui podes fazer melhor...”, eu acho que isso é bastante importante. Eu posso ter tido uma boa nota, mas para quê que eu quero uma boa nota se ninguém me diz aquilo que eu tenho que fazer? Então, nesses momentos, foi mesmo muito bom” (UR166).</p> <p><b>A2</b> – “Consigo perceber o que é que fiz melhor, que é que fiz menos bem e aprendi com isso. Porque se agora eu fizer uma retrospectiva ao meu estágio, a todo o processo, eu consigo buscar coisas boas, e coisas menos boas que por ter estado na prática de estágio, sei que vou fazer de determinada forma ou não vou adotar de certeza essa, essa forma. E uma grande influência para isso foram os meus supervisores e a opinião do meu colega de estágio, é claro” (UR166a).</p>
--	---

Quadro 19 – Subcategoria “Processo avaliativo no decorrer do estágio pedagógico” referente à categoria “Estágio pedagógico”

Ao compararmos os dados analisados aqui, podemos deduzir que os orientadores apresentaram bastante coerência com o que o **GEP** propõe em termos de avaliação. Os dois orientadores, durante as entrevistas, deram ênfase ao fato de a avaliação realizada durante o estágio ter um caráter formativo, o que vem de encontro a um ensino que apresenta natureza reflexiva. **A1** chama a atenção para o fato de a avaliação ser sempre compartilhada e o quanto este aspecto foi positivo (UR 166). **A2** afirma que: “Consigo perceber o que é que fiz melhor, que é que fiz menos bem e aprendi com isso. Porque se agora eu fizer uma retrospectiva ao meu estágio, a todo o processo, eu consigo buscar coisas boas, e coisas menos boas que por ter estado na prática de estágio, sei que vou fazer de determinada forma ou não vou adotar de certeza essa, essa forma. E uma grande influência para isso foram os meus supervisores e a opinião do meu colega de estágio, é claro”. (UR166a). Fica-nos claro que a avaliação durante o processo, de cariz formativo e que investe na partilha, traz conforto e segurança para que os futuros professores possam

rever suas atitudes e decisões de maneira refletida, sem o “fantasma” do julgamento arbitrário e desestimulante.

Se revisitarmos os documentos e entrevistas do quadro acima, poderemos ver que ambos reforçam os princípios relativos à avaliação, que encontramos em Fernandes (2008, pp. 62-63):

- ✓ Os professores devem partilhar o poder de avaliar com os alunos e outros intervenientes e devem utilizar uma variedade de estratégias, técnicas e instrumentos de avaliação.
- ✓ A avaliação deve estar integrada no processo de ensino e aprendizagem.
- ✓ A avaliação formativa deve ser a modalidade privilegiada da avaliação, com a função principal de melhorar e de regular as aprendizagens.
- ✓ O feedback, nas suas mais variadas formas, frequências e distribuições, é um processo indispensável para que a avaliação se integre plenamente no processo de ensino-aprendizagem.
- ✓ A avaliação deve servir mais para ajudar as pessoas a desenvolverem as suas aprendizagens do que para as julgar ou classificar numa escala.
- ✓ A avaliação é uma construção social em que são tidos em conta os contextos, a negociação, o envolvimento dos participantes, a construção social do conhecimento e os processos cognitivos, sociais e culturais da sala de aula.
- ✓ A avaliação deve utilizar métodos predominantemente qualitativos, não se pondo de parte a utilização de métodos quantitativos.

### **Avaliação por parte dos alunos relativa ao estágio pedagógico**

A última subcategoria pertencente à categoria “Estágio Pedagógico”, é “Avaliação por parte dos alunos relativa ao estágio pedagógico”. Já tendo demonstrado toda importância que atribuem ao estágio numa subcategoria anterior, ao avaliarem o estágio em si, os alunos reforçaram o quanto este período foi positivo na vida deles, conforme demonstram os registros a seguir: **A1** “Foi a melhor experiência profissional que eu já tive hoje em dia, mas eu não gosto de dissociar o estágio do resto da formação. Porque se eu chegasse ali ao estágio, eu não ia saber fazer nada... E foi a formação em sinergia com o estágio que me deu... porque acaba por ser... a melhor prática acaba por



ser a aplicação da teoria na prática e até houve um professor que já me disse uma vez, lá está, é outra história que eu ainda não sei se concordo ou não, é “a melhor prática é a teoria”. Porque é eu vou investir na teoria para depois conseguir levar bagagem para a prática porque da prática levar para a teoria também dá, mas... há aqui uma... ainda há aqui uma... um confronto” (UR167). **A2** “Foi positivo, foi bastante positivo o processo de formação de estágio. Eu desenvolvi competências que nunca pensei desenvolver, melhorei muito a minha intervenção pedagógica e a minha capacidade de observação” (UR168).

Ao realizarmos leituras de outras dissertações e teses, assim como de variados relatórios finais de estágio, encontramos muitas vezes alunos satisfeitos com os estágios que fizeram. E quando não estavam, muitas vezes, as insatisfações decorriam por não terem os estágios “obedecido” aos elementos cruciais que os tornariam relevantes e profícuos do ponto de vista de seus participantes. Fica-nos evidente, que no caso dos alunos participantes deste estudo, têm eles muitos motivos para realizarem uma avaliação tão positiva do estágio que vivenciaram.

Com tudo o que pudemos observar e apreender com os relatos, e o que pudemos extrair dos documentos analisados, no que concerne à categoria “Estágio Pedagógico” e suas oito subcategorias concordamos com Zeichner (1992, p. 117), que defende que estes momentos de contacto dos alunos em formação inicial com a escola, devem ser realizados em estágios que possibilitem uma vivência integral da realidade do contexto onde estagiam, permitindo que o aluno conheça toda a dinâmica escolar e não apenas uma parte dela.

As entrevistas demonstram claramente que sempre houve o cuidado por parte dos orientadores de criarem um ambiente de estágio que suprissem ao máximo as necessidades de um futuro professor e que os orientassem com muita eficiência, com embasamento teórico consistente. Estes alunos, serão os novos professores, e por isso mesmo, é bom também ouvir o que eles têm a dizer, troca essa que também fica evidenciada nos relatos das entrevistas.

## 7.2. Categoria “Supervisão pedagógica”

Analisar os dados referentes à categoria ‘Supervisão pedagógica’ era fundamental para que pudéssemos responder às questões de investigação desta pesquisa. Esta categoria encontra-se subdividida em sete subcategorias:

- (i) concepção;
- (ii) principais características do modelo de supervisão adotado neste mestrado;
- (iii) principais atribuições do orientador cooperante e do orientador universitário;
- (iv) características de um bom orientador universitário e de um bom orientador cooperante;
- (v) relação estagiário/ orientador universitário/ orientador cooperante;
- (vi) reuniões e observação de aulas;
- (vii) contribuição no desenvolvimento pessoal e profissional dos estagiários.

### Concepção

O **GEP**, na temática “Orientação e organização do estágio pedagógico”, define da seguinte maneira esta componente curricular: “O Estágio Pedagógico representa um módulo de formação desenvolvido em regime de supervisão pedagógica que constitui o culminar de uma formação que habilita profissionalmente para o desempenho de todas as atividades inerentes à função profissional de um Professor de Educação Física do ensino básico e secundário” (UR042).

Quando realizamos a entrevista, **A1** a definiu como “uma ajuda... uma ajuda sistemática e tem que ser planeada. Sistemática porque não pode ser só ali uma vez ou outra, tem que estar sempre sistemática à procura de poder resolver mais e de estar neste momento e depois vai estar aqui neste. E planeada... é a supervisão que nos guia, que nos traça uma linha em que nos permite que nós não nos desviemos, nós vamos estar sempre a desviar, mas pelo menos temos ali aquela referência. (...) Outra coisa que eu também acho que é muito importante e que a supervisão permite é... permite aproximar o nosso conhecimento teórico do... daquilo que é a nossa prática porque nós chegamos lá com muita coisa na cabeça, mas depois também temos que ver como é que se adequa ou se vale a pena adequar ou se é possível mesmo adequar. Então a supervisão é aquilo que faz

a ponte entre o nosso conhecimento teórico e a prática que nós estamos a querer desenvolver e queremos atuar. (...) Supervisão é pôr-me a refletir e dar-me o guia para eu conseguir encontrar a resposta. Porque se eu não encontrar, se me derem a resposta, isso acaba por não ser um processo” (UR169). **A2** o fez da seguinte maneira: “Supervisão pedagógica, é quando um professor com mais formação, conhecimento e experiência orienta um aluno ou outro professor da área para promover o desenvolvimento profissional e pessoal dos mesmos. No caso do nosso estágio, é uma orientação da prática pedagógica na nossa formação inicial que é preponderante pois melhora a nossa intervenção pedagógica pois ajuda a melhorar a nossa prática reflexiva, sendo que no início o orientador nos orienta este processo” (UR170).

Os orientadores demonstram, em geral, sintonia com os alunos nesta abordagem. Para **OC**: “Eu, para mim, acho que é emancipação. É trabalhar para a autonomia. Há muitos que acham que é... pronto, mais uma conceção teórica, outros têm mais uma conceção de prática. Eu acho que tem um bocadinho de tudo, mas o que eu sinto é que eles saiam daqui autónomos, tenham capacidade de refletir, de perceber e de ter estratégias para solucionar, seja em qualquer espaço do sítio onde estejam, em Portugal, Espanha... tenham essa capacidade, essa resiliência também e essa capacidade de autonomia, chamada emancipação profissional” (UR171). E por fim **OU** o fez da seguinte maneira: “É um ato de apoio, é um ato de colaboração mútua, é um ato de, em que alguém num determinado momento ajuda alguém, porque está melhor preparado nessa, nessa dimensão, mas, que de repente, já me aconteceu isto, já me aconteceu, em determinadas áreas do conteúdo, por causa da experiência e de formação dos estagiários, eu ser surpreendido. Eu lembro que uma vez recebi dois estagiários que tinham vindo do Erasmus da Bélgica, e vinham com uma técnica de ensino do jogo, que eu fiquei absolutamente surpreendido e eles eram..., eu até te chamava..., aquilo parecia..., era arte,...” (UR172).

Ao compararmos e analisarmos as respostas pudemos inferir que para os alunos (**A1 e A2**) e o orientador universitário (**OU**), as definições apresentadas se aproximavam bastante entre si, ou seja, havia uma forte menção ao ato de ajudar. Pudemos extrair destas respostas indicadores como: ajuda, ato de apoio (**A1, OU**), guia (**A1**), mais experiente orienta menos experiente (**A2, OU**), colaboração mútua (**OU**). No entanto, foi muito interessante observar que para o orientador cooperante (**OC**), ou seja, aquele que está todos os dias com os estagiários, os indicadores que apareceram apontavam para a

conquista da capacidade de se auto regular por parte dos alunos, a saber: promover autonomia (**OC**); emancipação (**OC**), demonstrando assim, que os alunos tiveram um orientador que investiu bastante na promoção desta tão almejada autonomia, muitas vezes referenciada na literatura.

Ao lermos os **RFE** produzidos pelos alunos, confirmamos o que já havíamos observado nas entrevistas, quando novamente entre os indicadores encontramos termos que remetem à ajuda: direcionamento (**RFE - A1**), papel de relevo, tanto pela experiência e conhecimento, como pela sua ação pedagógica intencional de supervisão. (**RFE - A1**), fornecimento de ferramentas necessárias para melhorar a qualidade da intervenção pedagógica. (**RFE - A2**).

Parece-nos que em termos de concepção de supervisão pedagógica, novamente os participantes do estudo e os documentos analisados corroboram o que encontramos fartamente na literatura. E como a palavra “ajuda” surgiu muitas vezes nas entrevistas e documentos, fechamos este tópico referindo Oliveira-Formosinho (2002, p.116) que define a supervisão “como apoio à formação, tendo da formação uma conceção integradora de várias dimensões: o currículo, o processo de ensino aprendizagem, a sala de atividades e a escola, a sociedade e a cultura”.

### **Principais características do modelo de supervisão adotado neste mestrado**

O **GEP**, ainda na temática “**Orientação e organização do estágio pedagógico**” refere o seguinte sobre as características do modelo de supervisão adotado no referido mestrado: Desenvolve-se de acordo com uma perspectiva colaborativa de supervisão, promovendo o envolvimento ativo dos intervenientes, em especial dos estagiários, na conceção, implementação e avaliação dos seus projetos individuais de formação (UR045). Referência certificada pelo **OU** quando afirma que: “É assim, nós temos estudado o mestrado, e, portanto, nós podemos ter uma retórica e a nossa retórica é uma: é que o processo supervisivo tem que ser processo colaborativo basicamente. Processo colaborativo a dois níveis: entre os supervisores entre si, portanto não há aqui um nenhum tipo de hierarquia entre o professor da universidade e o professor da escola, não. Aliás, as pessoas são chamadas, os nossos colegas cooperantes da escola, que estão a trabalhar nisto “pro bono”, são chamados a dar a sua opinião sobre o estágio todos os anos e, portanto, a decisão dele é uma decisão tão importante como uma decisão que cabe ao

professor, orientador da universidade e portanto há aqui, digamos assim, como se fosse uma espécie de comunidade de aprendizagem profissional, em que nós trabalhamos muito em conjunto, portanto há essa dimensão colaborativa e depois há a dimensão colaborativa com os estudantes. ... Agora, há momentos em que a supervisão tem que ser diretiva. Momentos de risco de segurança, de resistência de estagiários, e outros determinados tipos de coisas” (UR173).

Pareceu-nos importante compreender quais eram as características do modelo de supervisão adotado neste mestrado, no intuito de estabelecer relações entre as referidas características e o que pudemos extrair de todo material analisado. Há muita convergência entre o que está no **GEP**, entre o que declara o **OC**, conforme certificado no parágrafo anterior. Fica evidente que o norte da supervisão deste mestrado, apontava sempre para uma supervisão de caráter colaborativo. O próprio **OC**, ainda que acerca do processo avaliativo adotado neste mestrado, afirma: “(...) Portanto, essa atitude do supervisor e essa colaboração no núcleo de estágio é muito importante” (UR165), corroborando a ideia de que a colaboração perpassa pelos muitos momentos do estágio.

### Principais atribuições do orientador cooperante e do orientador universitário

São muitas as atribuições designadas ao **OU** e ao **OC** pelo **GEP**, na temática “**Orientador universitário**”, conforme demonstra o quadro a seguir:

Categoria: Supervisão pedagógica	
Subcategoria	Unidades de registro
Principais atribuições do orientador cooperante e do orientador universitário	<p><u>Documento:</u> (GPE)</p> <p><b>ORIENTADOR UNIVERSITÁRIO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Planear e coordenar, em colaboração com o orientador da escola, todas as atividades do núcleo de Estágio, de acordo com o regulamento e as decisões da Comissão e do Conselho de Estágio. (UR046)</li> <li>- Participar nas reuniões da Comissão de Estágio e de Agrupamento. (UR047)</li> <li>- Orientar e apoiar os estagiários no tratamento de temas de caráter científico e pedagógico-didático. (UR048)</li> <li>- Orientar, em colaboração com o orientador da escola, os estagiários na elaboração dos seus Planos de Formação. (UR049)</li> </ul>

	<p>- Apoiar e orientar os estagiários no planeamento, condução e avaliação das atividades formativas, nomeadamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Reunindo, duas vezes por trimestre, com o núcleo de Estágio em atividades de supervisão das tarefas a desenvolver em cada uma das áreas de formação no Estágio. (UR050)</li> <li>b) Participando na realização e apreciação da sessão científico-pedagógica e de uma ação de intervenção na comunidade escolar. (UR051)</li> <li>c) Supervisionando, pelo menos, 6 aulas de cada estagiário seguindo-se à observação de cada aula uma conferência de supervisão (baseada na recolha objetiva de informação). (UR052)</li> <li>d) Preparando e avaliando, mensalmente, em colaboração com o orientador da escola, as atividades de supervisão. (UR053)</li> <li>e) Analisando e apreciando os documentos de planeamento e avaliação das atividades de Estágio. (UR054)</li> </ul> <p>- Produzir, em conjunto com os estagiários e/ou orientador da escola, uma ata/sumário dos assuntos tratados em cada deslocação ao núcleo de Estágio (a entregar mensalmente junto do secretariado do Estágio) <b>(UR055)</b></p> <p>- Produzir, em colaboração com o orientador da escola, relatórios escritos sobre as avaliações intercalares fundamentada, reportando-se ao percurso de formação de cada estagiário. Estes relatórios deverão ser apresentados e justificados aos estagiários e posteriormente enviados ao Coordenador de Agrupamento, com a antecedência de uma semana relativamente às reuniões de avaliação intercalar. (UR056)</p> <p>- Participar, em colaboração com o orientador da escola, na avaliação final dos estagiários. (UR057)</p> <p>- Participar no júri para apreciação pública do relatório de Estágio, em conjunto com o orientador de escola e um professor doutorado que do curso de Mestrado que presidirá às provas. (UR058)</p> <p>- Produzir um relatório final de balanço do Estágio, especificando o seu entendimento em relação às áreas mais fortes ou fracas do Estágio, propondo sugestões de reforço ou superação. (UR059)</p> <p><b><i>ORIENTADOR COOPERANTE</i></b></p>
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planejar e coordenar, em colaboração com o orientador universitário, as atividades do núcleo de Estágio de acordo com o regulamento e as decisões da Comissão e do Conselho de Estágio. (UR060)</li> <li>- Participar nas reuniões da Comissão de Estágio e de Agrupamento. (UR061)</li> <li>- Orientar, em colaboração com o orientador universitário, os estagiários na elaboração dos seus Planos de Formação. (UR062)</li> <li>- Apoiar e orientar os estagiários no planeamento, condução e avaliação das atividades formativas, nomeadamente: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Reunindo, semanalmente, com os estagiários em atividades de supervisão das tarefas a desenvolver em cada uma das áreas de formação no Estágio. (UR063)</li> <li>b) Preparando e avaliando, mensalmente, as atividades de supervisão com o orientador universitário, produzindo um registo formal (ata) sobre as decisões de orientação estabelecidas. (UR064)</li> <li>c) Participando na realização e apreciação da sessão científico--pedagógica, ações de intervenção na comunidade escolar, de cada estagiário. (UR065)</li> <li>d) Supervisionando, pelo menos, 12 aulas de cada estagiário com observação e conferência de supervisão pós-aula (baseada na recolha objetiva de informação). (UR066)</li> </ul> </li> <li>- Produzir, no final de cada período/etapa de formação, em colaboração com o orientador universitário, um relatório escrito com a avaliação fundamentada do percurso de formação de cada estagiário (informação de carácter qualitativo), considerando o relatório de etapa realizado pelo próprio. Este relatório deverá ser apresentado de modo fundamentado aos estagiários e posteriormente enviado ao Coordenador de Agrupamento com a antecedência de uma semana relativamente às reuniões de avaliação intercalar. (UR067)</li> <li>- Participando nas reuniões de balanço do acompanhamento da direção de turma, no final de cada um dos períodos letivos. (UR068)</li> <li>- Participar, em colaboração com o orientador universitário, na avaliação final dos estagiários. (UR069)</li> <li>- Participar no júri para apreciação pública do relatório de Estágio, em conjunto com o orientador da faculdade e um professor doutorado que do curso de Mestrado que presidirá às provas. (UR070)</li> </ul>
--	---

	- Produzir um relatório final de balanço do Estágio, especificando o seu entendimento em relação às áreas mais fortes ou fracas do Estágio, propondo sugestões de reforço ou superação. (UR071)
--	---

Quadro 20 – Subcategoria “Principais atribuições do orientador cooperante e do orientador universitário” referente à categoria “Supervisão pedagógica”

Se fossemos fazer um resumo das referidas atribuições, usaríamos os indicadores extraídos da análise do supracitado documento: planejamento, coordenação, orientação, apoio, supervisão de aulas, avaliação, análise e apreciação de documentos diversos, participação em reuniões diversas, produção de ata conjunta, produção de relatórios diversos, participação em júri para apreciação pública dos relatórios de Estágio (**GPE**).

Pensando na natureza desta nossa investigação, podemos perceber que esta série de atribuições propiciam aos orientadores momentos em que podem promover a reflexão com os alunos de variadas maneiras, demonstrando mais uma vez assim, a preocupação de conseguir abrangência e pertinência nas atividades elencadas.

Ao revisitarmos Vieira (1993, p.33) encontramos as seguintes explicitações sobre as funções dos supervisores, que vêm de encontro ao documento analisado (**GEP**). São elas:

- (i) Informar – o supervisor tem que ser uma pessoa informada;
- (ii) Questionar – deve ser capaz de problematizar o saber e a experiência, deve encorajar o futuro professor a assumir com ele uma postura reflexiva;
- (iii) Encorajar – no âmbito do relacionamento interpessoal; a carga afetiva influencia o equilíbrio emocional dos futuros professores;
- (iv) Avaliar – promover uma avaliação formativa.

### **Características de um bom orientador universitário e de um bom orientador cooperante**

Durante a entrevista, perguntamos aos quatro participantes quais eram, as características consideradas essenciais para que os orientadores pudessem ser capazes de desempenhar adequadamente suas funções. Podemos conferir as respostas no quadro a seguir:



Categoria: Supervisão pedagógica	
Subcategoria	Unidades de registro
Características de um bom orientador universitário e de um bom orientador cooperante	<p><u>Entrevista:</u></p> <p><b>OU</b> – “Eu acho que a principal coisa para um supervisor é ter formação em supervisão. Isso para mim é absolutamente essencial, não chega, eu sei que não chega, mas é, é. (UR174) O processo supervisivo em si, naturalmente. (...) tem que ser alguém que tenha conhecimento muito grande da realidade e daquilo que são as tarefas profissionais para as quais está a preparar ou seja, não pode ser uma pessoa que desconheça a realidade das escolas, de como é que as pessoas se organizam, por exemplo, do ponto de vista da direção de turma, do ponto de vista das atividades, componente curricular, mesmo em relação as dinâmicas dos próprios grupos disciplinares, etc. Portanto, esse, diria assim, é a questão do conteúdo. (UR175) A questão da supervisão é a questão da forma, é a questão de como é que eu me relaciono sobre um conteúdo que é este. Há uma parte do conteúdo para mim que é muitíssimo importante, que tem a ver com o domínio daquilo que se chama o conhecimento didático do conteúdo. Pois é o aspeto, sobretudo em relação à Área 1, mais importante. Mas não é só, eu tenho tido aqui muita conversa sobre a questão da relação escola-família, e do envolvimento dos pais e como é que isso se faz. (...) e depois a escola também, como as pessoas quando se aproximam é numa situação de desconfiança, de agressividade, também se defendem não chamando os pais, só chamam os pais quando os miúdos se portam mal ou quando têm insucesso e portanto os pais também ficam com a ideia de que a relação com a escola é uma coisa penosa, penosa. É difícil”. (UR176)</p> <p><u>Entrevista:</u></p> <p><b>A1</b> – “Eu acho que a primeira coisa tem que ser uma pessoa humana, uma pessoa compreensiva, que perceba que todos nós somos diferentes, temos carências diferentes, temos pontos fortes diferentes, temos vidas diferentes, temos responsabilidades diferentes. (UR177) (...) é um grande leque de componentes, tanto emocional como depois também da própria prática, mas acima de tudo, promover autonomia e reflexão, e desenvolver a nossa capacidade de autorreflexão e crítica. Dar sempre feedback, de forma, de uma afetividade positiva. (UR178) (...) Fazer-nos</p>

	<p>acreditar que nós podemos fazer alguma diferença, nós podemos fazer aquilo. (UR179) (...) É a autonomia e promover a autorreflexão e é essa componente humana, também o bom relacionamento conosco e a compreensão de o que é que é a nossa vida porque se não nós estamos ali completamente diferentes, é um cargo muito grande. É uma responsabilidade muito grande estar na escola”. (UR180)</p> <p><b><u>Entrevista:</u></b></p> <p><b>A2</b> – “Então, um bom supervisor pedagógico deve ter conhecimento, experiência, reflexão crítica, saber ouvir, pois muitas vezes nós também temos opinião para dar acerca do que nos é transmitido, paciência, muita paciência, sim. Sim e acho que é essencialmente isso, é a reflexão crítica, é o conhecimento, é a paciência e saber de que forma é que nos deve dar o feedback, porque há formas e formas de se providenciar o feedback”. (UR181)</p> <p><b><u>Entrevista:</u></b></p> <p><b>OC</b> – “Deve conhecer bem dos assuntos relacionados com as áreas, tanto na forma como no conteúdo e saber problematizar; tomar decisões e ter uma boa comunicação; intervir nos momentos certos; avaliar fundamentalmente de forma formativa, dando bons feedbacks. Ser um bom observador e saber refletir”. (UR182) (...) Eu acho que é importante ter a formação (em supervisão). É importante ter experiência e é importante, eu por acaso não tive essa... não passei por essa situação, até passei por uma situação de muita experiência, de muitos anos, muita observação também dos tais estágios, que eram exatamente os mesmos, e também tenho tido muita formação contínua. Quer a nível da própria faculdade, seminários todos os anos, nas reuniões há formação contínua, as pessoas vão dizendo o que é que têm mais dificuldade, o diálogo com outros colegas mais antigos, emails, trocas de informação, partilha de informação, estudo autónomo. Portanto, isso tem sido, para mim, uma grande mais valia”. (UR183)</p>
--	---

Quadro 21 – Subcategoria “Características de um bom orientador universitário e de um bom orientador cooperante”  
referente à categoria “Supervisão pedagógica”

Ao averiguarmos as respostas, pudemos constatar que os orientadores consideram importante uma formação específica em supervisão, apesar do orientador cooperante não a possuir. **OC** afirma: “(...) Eu acho que é importante ter a formação (em

supervisão). É importante ter experiência e é importante, eu por acaso não tive essa... (...)” (UR183). **OU** afirma que “Eu acho que a principal coisa para um supervisor é ter formação em supervisão. Isso para mim é absolutamente essencial, não chega, eu sei que não chega, mas é, é. (UR174) Verificamos também que os orientadores e **A2** entendem que é importante que os orientadores conheçam bem o conteúdo, seja ele de que natureza for.

Tanto os alunos quanto o **OC**, ressaltaram a importância de um feedback feito de maneira positiva por parte da supervisão, conforme apontam os seguintes registros: **A1** “dar sempre feedback, de forma, de uma afetividade positiva” (UR178); **A2** “sim e acho que é essencialmente isso, é a reflexão crítica, é o conhecimento, é a paciência e saber de que forma é que nos deve dar o feedback, porque há formas e formas de se providenciar o feedback” (UR181); **OC** “avaliar fundamentalmente de forma formativa, dando bons feedbacks. Ser um bom observador e saber refletir” (UR182).

Características como ser paciente, ser humano, ser compreensivo, aparecem nas respostas dos alunos, e revelam que um bom orientador não pode deixar de estar atento à maneira como se dirige aos alunos. Importante ressaltar também que ser capaz de ajudar os alunos a refletir e ter capacidade de realizar boas críticas, é mencionado por um aluno e um orientador.

Novamente, as respostas reforçam o que encontramos na literatura. Alarcão e Tavares (2010, p.59) nos colocam de maneira clara o que é realmente necessário para que o processo de supervisão aconteça nas melhores condições quando afirmam que é função do supervisor a ensinar seus orientandos a serem bons profissionais, no sentido de que estes possam aprender melhor e se desenvolverem mais. Alertam também para o fato de que deve existir uma via dupla de boa vontade, com o objetivo “de aprender, ensinar e desenvolver-se para melhor intervirem, como verdadeiros educadores, na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos. Esta tarefa implica uma reflexão mútua e um trabalho persistente (...)”.

### **Relação estagiário/orientador universitário/orientador cooperante**

Consideramos também importante perceber como se estabelecia a relação entre os estagiários e orientadores durante o estágio. O orientador universitário afirma que o tipo de relação tem a ver com o estilo de supervisão adotado e afirma ainda que “(...)

portanto os estilos da supervisão a gente tradicionalmente divide-os entre não diretivo, diretivo e colaborativo, assim, isso é, vale o que vale, mas é uma, uma, uma, digamos assim, uma sistematização mais ou menos consagrada e eu acho que deve ser uma lógica colaborativa (...)” (UR184). O orientador cooperante acredita que esta deve ser “uma relação franca; aberta; cooperante; partilhada e disponível...” (UR188).

**A1** diz que “(...) pensando bem no supervisor e orientador, eu acho que tem de haver ali uma relação de amizade (...) E se nós não tivermos ali uma relação de proximidade, essas coisas não acontecem, mas acima de tudo de respeito. Ou seja, o respeito, a amizade... depois também o trabalho colaborativo, eu gosto bastante de trabalhar com pessoas que gostam de trabalhar. Dá-me ânimo porque sei que estou ali a fazer para alguma coisa e quando nós temos alguém que está acima de nós... não é acima, o acima de nós é que... (...) E gosta de colaborar connosco, perfeito. Porque há muitos que já não querem. Eu acho que são essas as principais...” (UR185).

Interessante observar, que estes três entrevistados referem-se à colaboração e ao trabalho colaborativo, que como já vimos, é a tônica do modelo de supervisão adotada neste mestrado.

**A2** relembra a importância de um bom clima: “o clima entre o supervisor e o estagiário deve ser positivo, não é? Porque, bem, agora estou a passar um bocadinho mais para a parte de aulas, mas está provado na literatura que bons climas propiciam maiores resultados em situações de aprendizagem, então eu acho que o clima também tem que ser positivo, porque se houver ali um clima negativo, para já por parte do supervisor pode não ter tanta vontade para discutir ou para transmitir a sua experiência com o estagiário, e o estagiário que pode acabar por não ouvir o supervisor se não existir um bom clima, não é? (...) Acho que isso influencia muito” (UR187).

Relembramos aqui Alarcão e Tavares (2010, p.61) quando afirmam que:

Efectivamente, para que o processo de supervisão se desenrole nas melhores condições, é necessário criar um clima favorável, uma atmosfera afectivo-relacional e cultural positiva, de entreajuda, recíproca, aberta, espontânea, autêntica, cordial, empática, colaborativa e solidária entre o supervisor e o professor.

No momento de redigir o relatório final de estágio, os alunos voltaram a mencionar o quanto esta relação é importante: (**RFE – A1**) Estes dois professores (**OC e**

**OU)** que nos acompanharam, avaliaram e direcionaram ao longo de todo o ano letivo assumiram um papel de relevo, tanto pela sua experiência e conhecimento, como pela sua ação pedagógica intencional de supervisão (UR072). Já **A2**, faz um agradecimento especial ao **OC**: **(RFE – A2) Agradecimentos** - Ao **OC** pela supervisão constante, pelos valores transmitidos e por não me deixar desistir daquilo que mais gosto de fazer: ser professora (UR073).

É primoroso observar que os alunos, nos relatos orais e **RFE**'s, intercalam com suavidade aspectos específicos inerentes à formação de professores como “transmissão” de conhecimentos, e aspectos de ordem relacional como, por exemplo, uma relação pautada na amizade, na transmissão de valores e na motivação. Mais uma vez, nos é facultado perceber a complexidade de aspectos que compõem uma boa formação, sendo que, esta relação que se estabelece entre orientadores e estagiários, normalmente é determinante, pelo lado positivo ou negativo, na entrada dos alunos no chamado “mundo docente”.

### **Reuniões e observação de aulas”**

O Guia de Estágio Pedagógico (**GEP**), na temática “Participações efetivas de estagiários e orientadores” recomenda a participação dos intervenientes referidos em diversas reuniões, observação de aulas e conferências de supervisão pós observação de aula. Situações que se confirmam durante as entrevistas dos alunos e orientadores, conforme podemos verificar no quadro abaixo:

<b>Categoria: Supervisão pedagógica</b>	
<b>Subcategoria</b>	<b>Unidades de registro</b>
<b>Reuniões e observação de aulas</b>	<p><u><b>Documento:</b></u></p> <p><b>(GEP) Condições organizacionais fundamentais ao funcionamento do estágio –</b></p> <p><b>Estagiário:</b></p> <p>- Sendo elemento da comissão de Estágio participar ativamente nas suas reuniões, articulando com os seus pares a preparação e apreciação dos assuntos aí discutidos. (UR074)</p>

	<p>- Como representante no agrupamento participar ativamente nas suas reuniões, preparando e apreciando com os elementos do núcleo (orientadores e colegas) os assuntos aí discutidos. (UR075)</p> <p>- Participar nas reuniões de balanço do acompanhamento da direção, no final de cada um dos períodos letivos. (UR076)</p> <p><b>Orientador cooperante:</b></p> <p>- Reunindo, semanalmente, com os estagiários em atividades de supervisão das tarefas a desenvolver em cada uma das áreas de formação no Estágio. (UR077)</p> <p>- Supervisionando, pelo menos, 12 aulas de cada estagiário com observação e conferência de supervisão pós-aula (baseada na recolha objetiva de informação). (UR078)</p> <p>- Participar nas reuniões da Comissão de Estágio e de Agrupamento. (UR079)</p> <p>- Participando nas reuniões de balanço do acompanhamento da direção de turma, no final de cada um dos períodos letivos. (UR080)</p> <p><b>Orientador universitário:</b></p> <p>- Supervisionando, pelo menos, 6 aulas de cada estagiário seguindo-se à observação de cada aula uma conferência de supervisão (baseada na recolha objetiva de informação), desenvolvida na primeira e na segunda etapas de formação. (UR081)</p> <p>- Participar nas reuniões da Comissão de Estágio e de Agrupamento. (UR082)</p> <p>- Reunindo, duas vezes por trimestre, com o núcleo de Estágio em atividades de supervisão das tarefas a desenvolver em cada uma das áreas de formação no Estágio. (UR083)</p> <p><b><u>Entrevista:</u></b></p> <p><b>A1</b> – “Com o orientador de escola, nós no início marcávamos especificamente uma reunião por semana. (...) até fazíamos a ata para nós aprendermos a fazer atas, depois deixamos de fazer as atas porque não valia a pena. (...) chegou a um ponto que deixou de ser necessário fazer reuniões com o orientador de estágio porque estávamos em constante reunião. (UR189) Com o orientador de faculdade, já é diferente, porque estamos mais distantes. Ainda por cima, o “OU”, que é uma pessoa que tem inúmeras responsabilidades, mas ele sempre... ia sempre lá de vez em quando, talvez quê... por período, se calhar, fizemos duas reuniões, em conjunto com... os quatro, os dois estagiários e os dois orientadores. Inclusive, no 1º período, o “OU” não tinha disponibilidade para ver as minhas aulas, só ia ver as aulas de “A2”, mas nesses momentos reuníamos.</p>
--	--

	<p>Então, nós até arranjamos uma estratégia que foi eu filmar as minhas aulas... para ele ver em casa e, aliás, eu acho que até fiquei a ganhar com isso porque a análise é completamente diferente. Conseguimos ver tudo e ouvir tudo. (...) os momentos que ele foi lá, foram momentos que eu saí de lá e, se calhar, fiquei a pensar durante dois dias, cabisbaixo, mas depois passados esses dois dias, foram as melhores indicações que me deram porque ele via coisas que nós não... mesmo falando sempre com o “OC”, nós não vemos. Ele chega lá com o conhecimento todo que tem e isto (...) era um impacto grande, mas aprendi. Eu até apontava num sítio especial “indicações “do “OU” porque é um conhecimento diferente. A nível teórico, o “OU” é, se calhar, dos mais conceituados...(UR190) (...) O “OC” não sentimos necessidade de marcar reuniões porque...estava ali, o tempo todo. (UR191) (...)</p> <p><b><u>Entrevista:</u></b></p> <p><b>A2</b> – “(...) existiram reuniões frequentes e sistemáticas.(UR192) Com o nosso orientador de escola nós nos reunimos sempre no final de cada aula, discutimos, mesmo em momentos mais informais, por exemplo, a tomar o pequeno-almoço, já estamos a discutir situações do estágio, e a tirar alguma dúvida.(UR193) Com o orientador da faculdade, ele foi várias vezes durante os três períodos letivos assistir as nossas aulas e no final fazíamos sempre uma reflexão em conjunto. Cada um de nós dava a nossa opinião. (UR194) Foram muito, muito eficazes e eficientes, porque o “olho clínico” do nosso orientador da faculdade é muito forte e conseguimos mudar comportamentos que tínhamos na aula para melhorar as aprendizagens dos alunos”. (UR195)</p> <p><b><u>Entrevista:</u></b></p> <p><b>OC</b> – “Essa é a parte que, no fundo, nós estamos mais presentes. Acho que não há uma única aula em que eu não esteja nas aulas. Aliás, somos mesmo obrigados a isso, mas não é por acaso. (...) nós criamos através do Guia de Estágio, um conjunto de aspetos que são fundamentais na orientação quando estamos a observar uma aula. Nomeadamente a instrução, o clima, a organização, a disciplina e, (...) isso é interessante porque eu no início do ano dou-lhes uma ficha com esse esquema, que todas as aulas têm que fazer uma autoscopia e fazem observação interpares e no final da aula, muitas vezes, vêm ter comigo e nós partilhamos ou eles enviam as próprias autoscopias e eu depois mando-lhes o feedback. Nós filmamos as aulas. Todas não. Algumas. Normalmente, é no 1º e 2º período. Depois é comentado com o orientador da</p>
--	--

	<p>faculdade e com o orientador aqui da escola e, normalmente, o esquema é sempre o mesmo e eles começam primeiro por falar da sua situação, da sua autoscopia, o outro colega também fala da observação interpar e depois falo eu e depois, no final, quem fala mais é o professor orientador da faculdade que, normalmente, está presente nessas situações e nessas filmagens. Portanto, é muito importante essa observação, essa compreensão das dificuldades, às vezes é mais um bocadinho... no feedback o que é que é, outras vezes é mais um bocadinho nas dificuldades de pormenores técnicos, outras vezes didáticos ou pedagógicos e eles... depois, também, nós podemos dar alguma informação, algum feedback, algum discernimento e o estudo autónomo, que eles também são levados a fazer uma espécie de um plano de formação, logo no início do ano. Fazem um plano de formação e esse plano depois é acompanhado e vão vendo “melhorei isto, melhorei aquilo...”, “o que é que eu preciso de fazer mais?”, “olha, julgava que não precisava disto, mas afinal até preciso”, “olha, pensava que isto estava muito mal, mas afinal nisto até estou muito bem” e, portanto, vão referindo, vão avaliando, é essa avaliação, no fundo, formativa. É uma avaliação formativa, é todo o processo das aprendizagens, para as aprendizagens e que depois, no final, termina das aprendizagens, dos objetivos que têm ao longo do ano”. (UR196)</p>
--	---

Quadro 22 – Subcategoria “Reuniões e observação de aulas” referente à categoria “Supervisão pedagógica”

Podemos inferir pelas respostas reunidas, que os alunos valorizam muito a presença do orientador universitário nas aulas observadas e nas reuniões. Consideram que por ter um profundo conhecimento teórico, suas intervenções são muito pertinentes. **A1** faz uma interessante reflexão sobre a troca com o orientador universitário: “ (...) os momentos que ele foi lá, foram momentos que eu saí de lá e, se calhar, fiquei a pensar durante dois dias, cabisbaixo, mas depois passados esses dois dias, foram as melhores indicações que me deram porque ele via coisas que nós não (...) Ele chega lá com o conhecimento todo que tem e isto (...) era um impacto grande, mas aprendi. Eu até apontava num sítio especial “indicações do OU” porque é um conhecimento diferente. A nível teórico, o “OU” é, se calhar, dos mais conceituados...(UR190). **A2** enfatiza: “(...) porque o “olho clínico” do nosso orientador da faculdade é muito forte e conseguimos mudar comportamentos que tínhamos na aula para melhorar as aprendizagens dos alunos”.



Fica evidente também, conforme demonstram os registros do quadro acima, que os futuros professores estabeleceram uma relação muito positiva com o orientador cooperante, a quem ouvem, com quem discutem, a quem se reportam e com quem refletem diariamente sobre o percurso que estão fazendo, contribuindo para o seu crescimento pessoal e profissional. Um aspecto relevante desta relação, que merece destaque, é a disponibilidade sempre presente por parte do orientador cooperante, o que certamente contribuiu bastante para que o relacionamento entre eles fosse próximo o suficiente para se estabelecer confiança e respeito, imprescindíveis entre orientadores e orientados. Vale referir aqui Estrela (1994, p.56):

Em todos os sistemas de formação de professores, mesmo nos mais tradicionais, a observação tem sido uma estratégia privilegiada na medida em que se lhe atribui um papel fundamental no processo de modificação do comportamento e da atitude do professor em formação.

### **Contribuição no desenvolvimento pessoal e profissional dos estagiários**

Procuramos também entender, e este é um ponto essencial para o nosso estudo, de que maneira a supervisão contribuiu para o desenvolvimento pessoal e profissional dos estagiários. Analisamos os documentos, neste caso, nomeadamente o GEP e as entrevistas, conforme demonstram o quadro a seguir:

<b>Categoria: Supervisão pedagógica</b>	
<b>Subcategoria</b>	<b>Unidades de registro</b>
<b>Contribuição no desenvolvimento pessoal e profissional dos estagiários</b>	<p><u><b>Entrevista:</b></u></p> <p><b>A1</b> – “Isso aí não é questão se contribui ou não... sem ela, eu acho que não estava aqui agora, por exemplo, a fazer esta entrevista. (...) A primeira coisa logo foi pôr-me os pés bem assentes na terra. Porque nós, nós ali naquele início de estágio, nós fizemos uma narrativa autobiográfica e nessa narrativa autobiográfica, eu disse que queria aplicar tudo aquilo que eu tinha aprendido. E logo na primeira reunião, após essa biografia, “não, tu estás aqui para aprender ainda. Tu não vais aplicar aquilo que aprendeste. Tu ainda estás aqui a aprender.”, logo aí pôs-me com os pés bem assentes no chão, tendo eu alguma noção, mas era aquele entusiasmo, quero aplicar aquilo que aprendi. Pus os pés bem assentes e depois é a questão de sentir que eu tenho alguém que posso</p>

	<p>partilhar alguma reflexão, pode-me dar respostas. Porque eu posso chegar ali a casa e partilhar com um amigo, mas ele vai sempre estar ligado ao nosso estado emocional, à nossa motivação, mas eu não preciso disso, nesse momento, eu preciso que me indiquem o que é que eu não devo fazer, acima de tudo o que é que eu não devo fazer porque eu acho que aprendemos mais com os nossos erros e com os erros dos outros do que com as indicações. (UR197) (...) Acima de tudo é estar ali presente e guiar-nos, no sentido de eu conseguir ser melhor do que aquilo que eu sou e não estar a dizer que tens que ser aquilo. Não. Está-me ali a guiar e faz-me encontrar os meus próprios erros. Depois a nível emocional, também dá um suporte imenso (...). (UR198)</p> <p><b><u>Entrevista:</u></b></p> <p><b>A2</b> – “A intervenção dos meus orientadores a nível de supervisão tem um impacto muito grande, mas positivo no meu desenvolvimento pessoal e profissional, isto por quê? Porque consegui aprender coisas com eles que me influenciaram, desenvolvi competências profissionais influenciadas por aquilo que eles me ensinaram, não é, e também a nível pessoal porque nós acabamos por..., nós passamos muito tempo com o nosso orientador de escola e acabamos também... Eu acho que na formação inicial há um desenvolvimento muito grande profissional, mas também pessoal. Nós lidamos com muitas pessoas e acabamos por também criar outras competências, por exemplo na relação pessoal e interpessoal com os outros, e eles são duas pessoas que promovem muito nosso desenvolvimento devido ao conhecimento que têm, mas também porque são muito “boas” pessoas, vá, e conseguem sempre passar as coisas de uma forma positiva e fazer com que nós tenhamos gosto e desfrutemos da aprendizagem que eles nos possam, acho que é mais nesse sentido”. (UR199)</p> <p><b><u>Entrevista:</u></b></p> <p><b>OU</b> – “(...) Os estagiários têm que trabalhar com pessoas que não supervisores, são os diretores de turma e os responsáveis do desporto escolar também não são supervisores. (UR200) “(...) os nossos estagiários são sempre tidos como pessoas que estão para além daquilo que é o andarem ali só porque têm que cumprir horas e etc., portanto alguém que faz a diferença. E isso para mim é um indicador muitíssimo importante.(UR201) Outro indicador importante é perceber como os alunos deles, portanto com quem eles trabalham, são capazes, (...) eles próprios também terem uma certa autogestão da sua formação, ou seja, um bom estagiário é aquele que permite ao miúdo ter</p>
--	---

	<p>autonomia na sua gestão de aprendizagem, perceber qual é que é o objetivo da sua formação, como é que pode lá chegar, o que é que tem que fazer, etc.(UR202) (...) Quem se fixa apenas na ideia do mandar fazer, do comando e da tarefa, no faz como eu faço, no imita-me, etc., isso pode ser bom, mas é pobre, quer dizer não, não passa para a dimensão do desenvolvimento do espírito de criatividade, do espírito crítico reflexivo dos alunos, do pensamento, que é um alvo que também procuramos e portanto isso aí é um dos indicadores, se ler lá nas competências, muito importante, muito importante, por exemplo, da condição de ensino.(UR203)</p> <p><b><u>Entrevista:</u></b></p> <p><b>OC</b> – “Contribuir para o desenvolvimento de uma atitude reflexiva; crítica, de autoconfiança; autonomia responsável e capacidade de adaptação; visão micro, meso e macro...”. (UR204)</p> <p><b><u>Documento:</u></b></p> <p><b>(RFE - A1)</b> Decorrido este percurso com uma inquantificável dedicação, não só por ser em grande quantidade, mas também por ser constituída por uma multiplicidade de fatores intrínsecos e extrínsecos, destaco o enorme impacto que este percurso teve em mim, assumindo-se como um momento primordial na minha formação inicial, nunca subvalorizando os momentos antecedentes, pois foi através deles que adquiri os conhecimentos e as competências necessárias para abraçar este enorme desafio. (UR084)</p> <p><b><u>Documento:</u></b></p> <p><b>(RFE – A2)</b> As experiências vivenciadas durante o estágio pedagógico foram vistas sempre como uma oportunidade de aprendizagem. (UR085) (...) Acredito que as minhas crenças e experiências vivenciadas ao longo destes anos de formação inicial influenciaram a minha identidade profissional, sendo que este último ano foi mais imperativo para vincular a minha identidade dentro de sala de aula, e, paralelamente, influenciou a minha identidade pessoal. <b>(UR086)</b> Questionei, várias vezes, ao longo do ano, se estava a tomar as melhores decisões em prol das aprendizagens dos alunos, duvidei das minhas capacidades pedagógicas e do meu conhecimento pedagógico do conteúdo onde sinto que dediquei mais estudo devido a sentir uma grande lacuna em algumas matérias. Todas estas incertezas foram positivas porque fizeram com que procurasse cada vez mais informação e conhecimento e procurei dar sempre o melhor de mim. (UR087)</p>
--	---

Chega a ser quase comovente, quando comparamos as respostas das entrevistas e dos relatórios finais de estágio. Em primeiro lugar vale sempre lembrar, que decorreram quase nove meses entre a entrevista e a confecção dos **RFE's**, e, que, apesar de uma linguagem mais aprimorada, encontramos muita convergência e muita coerência entre os relatos orais e os escritos. Há uma forte demonstração pelos alunos da satisfação pelas experiências vivenciadas no estágio, do reconhecimento pelo eficiente acompanhamento realizado pelos orientadores e do impacto que a supervisão bem realizada trouxe à vida pessoal e profissional dos estudantes. Sentem-se preparados para enfrentarem o “enorme desafio” que têm pela frente, sem deixar de reconhecer que continuam num processo de crescimento, seja a nível pessoal ou profissional. Atribuem de forma veemente às orientações que tiveram ao bem sucedido percurso que realizaram, demonstrando aqui, como abundantemente encontrado na literatura, a importância de que um bom processo supervisivo pode e deve ter nos cursos de formação inicial de professores, como sabiamente referem Alarcão e Roldão: “A relevância do processo supervisivo é muito grande e quase unanimemente reconhecida. A supervisão tem um papel securizante. É mesmo considerada fulcral no processo de formação”. (Alarcão e Roldão, 2010, p.56)

### **7.3. Categoria “A prática reflexiva no processo supervisivo”**

A categoria “A prática reflexiva no processo supervisivo” é a última categoria analisada por nós, e é também aquela que consideramos a essência desta investigação. Para que pudéssemos realizar uma pesquisa que abrangesse os itens que considerávamos imprescindíveis, a dividimos em cinco subcategorias a saber:

- (i) concepção;
- (ii) estímulos à reflexão;
- (iii) importância da prática reflexiva na formação dos estagiários;
- (iv) colaboração e o prática reflexiva;
- (v) relatórios finais e a prática reflexiva.

## Concepção

Um dos princípios norteadores estabelecidos pelo **GEP**, referido na temática “Orientação e organização do estágio pedagógico” é o seguinte: Promove o desenvolvimento da capacidade aplicativa e reflexiva sobre o conhecimento do estagiário. (UR088).

Durante a entrevista pudemos perceber que “saber explicar o porquê, e o para que das coisas”, ou seja, ser capaz de justificar escolhas, ações, intervenções, faz parte do processo reflexivo no entendimento dos entrevistados.

**OU** afirma que “(...) esta reflexão acontece nestes três momentos (antes, durante e depois), e isso é muito importante. Mas nós trabalhamos muito com eles na ideia do saber explicar o porquê, e o para que das coisas. (...) E isso trabalha-se no planeamento, na ação de planeamento, porque é que se faz isto assim, o que é que justifica isso, estas opções, e ele tem que recrutar argumentos para isso, evidências para isso. Isso ajuda a ir à procura das respostas para estas duas questões (antes e durante). E a mesma coisa no depois. No depois é, por exemplo, nós pedimos aos alunos que façam todas as aulas uma chamada autoscopia, portanto que eles olhem para a sua aula e digam assim: - o que é que se passou aqui? E no princípio do ano o que é que se passou aqui é uma coisa muito descritiva, até às vezes muito avaliativa: - ah, a aula correu bem. Portanto a primeira fase é passarmos de uma dimensão meramente avaliativa para uma dimensão mais descritiva: - mas correu bem por quê? E ele explica, porque aconteceu isto, porque aconteceu aquilo. E agora, na terceira dimensão: - por que tu achas que isto é bom ou isto é mau? Porque, e esta é o que do ponto de vista para chegarmos à ideia da axiologia, do ato, de pensarmos que há fundamentos, que há uma perspetiva, que há teorias, que há uma reflexão, uma justificação por trás das coisas, que não seja uma coisa que se restrinja a uma dimensão meramente instrumental das coisas, do fazer pelo fazer. Nós costumamos dizer que o conhecimento é muito importante que seja instrumental no sentido que eu tenho de saber trabalhar com o bisturi, aquela ideia, mas tem que ser um conhecimento condicional: - a que é que eu condiciono esta decisão, eu faço isto por quê? E esta dimensão, que para nós é a dimensão, não é a dimensão, e o Zeichner chama muita atenção para isso, não é a dimensão do reflexivismo, do “brainstorm”, do pensar, do refletir pelo refletir, é o refletir sobre um conteúdo concreto, com respostas concretas, para circunstâncias concretas e isso é que é uma questão muito, muito importante para nós” (UR205).

**OC** reitera que “O processo reflexivo acho que é constante porque se eu estou numa relação de educação ou se estou num processo de educação, então eu estou sempre a ter (...) a perceber sempre o porquê” (UR206).

**A1**, por e-mail, trouxe a seguinte ponderação: “Reflexão é a construção de um pensamento lógico através de um balanço de informações existentes de modo a imprimir o percurso desejado com fim a atingir determinados objetivos, seja a nível operacional ou macro. Através do processo de supervisão, tudo o que foi reflexão tornou-se muito mais rico, dada que a intencionalidade existente nessa supervisão, oferecendo-me auxílio para me localizar a mim e aos acontecimentos, na análise dos mesmos e na projeção de possíveis estratégias. O contraste de experiências do professor estagiário e professores supervisores é primordial para a construção de perspetivas enquadradas e inovadoras”. (UR 207)

Interessante notar que **A2**, condiciona a reflexão ao conhecimento: “Para existir reflexão, eu acho que tem que existir conhecimento, porque senão não faz sentido. Vamos refletir: “mas porque é que isto aconteceu?”. Se nós tivermos conhecimento, conseguimos justificar e perceber se foi da melhor forma ou não. Por isso acho que o processo reflexivo no nível da supervisão tem que ter por trás muito conhecimento envolvido, só assim vai possibilitar a reflexão e acho que deve ser feito em conjunto, porque conseguimos chegar a conclusões que sozinhos provavelmente não chegaríamos. E conseguimos ter várias perspetivas e pontos de vista” (UR208). É muito estimulante perceber, que ao final do estágio, uma aluna faz este tipo de reflexão, pois de fato, como refletir sem embasamento, sem fundamento que sustentem as questões que surgem ao longo do processo?


Parece-nos que os objetivos propostos no **GEP**, foram amplamente alcançados, uma vez que os estagiários e orientadores os assumem com muita propriedade, trazendo o caráter reflexivo durante o processo superviso, diversas vezes, com qualidade.

Se revisitarmos ainda nesta dissertação, autores como Alarcão, Tavares, Maroy, Schön, Korthagen, Nóvoa, Vieira, citados no tópico 2.3. “O professor reflexivo: formação e características”, encontraremos diversas afirmações que corroboram com a ideia de que trazer a prática reflexiva para o processo superviso é fundamental. Neste sentido, gostaríamos de fechar esta subcategoria com o sensível esclarecimento de Alarcão e Tavares (2010, p.119):

(...) o objectivo da supervisão não é apenas o desenvolvimento do conhecimento mas, o desabrochar de capacidades e o repensar de atitudes, fazendo do professor, um intelectual crítico” como refere Giroux (1988), e que acentua a dimensão ética ou a dimensão de cidadania activamente vivida, da profissão de professor.

### Estímulos à reflexão

Ao analisarmos documentos e entrevistas entendemos que este estágio pedagógico se revelou muito estimulante no que diz respeito a momentos reflexivos, conforme podemos observar no quadro a seguir. Vale referir que o **GEP** contempla diversas vezes momentos em que o ato de refletir se faz presente, estabelecendo assim um norte consistente no que se refere a este aspecto.

Categoria: A prática reflexiva no processo supervisivo	
Subcategoria	Unidades de registro
Estímulos à reflexão:	<p><b><u>Documento:</u></b></p> <p><b>(GEP) Plano de formação</b></p> <p>- Na base destas decisões, o estagiário está preparado para iniciar uma reflexão sobre a orientação do seu desenvolvimento pessoal e profissional concretizado no seu Plano de Formação (PF) onde deve responder a questões como: a) para que perfil de competências é desafiado o meu Estágio?; b) o que tenho que saber, saber-fazer ou saber-ser/estar para alcançar estas competências; c) com que dificuldades suponho poder vir a confrontar-me; d) o que devo fazer para as superar. (UR089)</p> <p><b>(GEP) Relatório final de estágio</b></p> <p>- Deve construir-se em torno da capacidade de refletir sobre o impacto do estágio no seu desenvolvimento pessoal e profissional. Deve centrar-se na reflexão sobre o trabalho desenvolvido com uma dimensão crítica. (UR090)</p> <p>- A estrutura do relatório fica ao critério do estagiário, considerando os seguintes elementos obrigatórios:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li> o corpo do relatório, subdividido em duas partes: (...)             <ul style="list-style-type: none"> <li>• a análise crítica e reflexiva do contexto de desenvolvimento do Estágio, incluindo aí os elementos que, justificando, considere mais pertinentes para apoiar o desenvolvimento do ponto seguinte.</li> </ul> </li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a análise crítica e reflexiva da formação realizada em todas as áreas e subáreas do Estágio, podendo, se o entender destacar aquela(s) que considera ter sido mais crítica(s) para a sua formação;</li> <li>✚ uma conclusão geral onde se reflita a sua apreciação crítica e reflexiva sobre o processo de Estágio e os seus efeitos profissionais e pessoais, e uma projeção sobre as necessidades de desenvolvimento profissional que persistem após o Estágio. (UR091)</li> </ul> <p><b>(GEP) Avaliação do relatório final de estágio: critérios de apreciação do relatório e da sua discussão - Parâmetros de análise:</b></p> <p><b><u>Processo de Estágio</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relação entre a descrição e reflexão – onde deve estar presente o equilíbrio entre a capacidade de descrição e a reflexão sobre uma situação / ação / episódio do Estágio. (UR092)</li> <li>- Relação entre a fundamentação teórica e empírica – onde deve estar presente um equilíbrio entre o recrutamento da experiência do Estágio e fontes teóricas para fundamentar a descrição e reflexão sobre o processo formativo. (UR093)</li> </ul> <p><b>(GEP) Síntese das principais atribuições dos intervenientes do estágio</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar a autoscopia e participar ativamente na apreciação crítica das suas aulas, com o orientador da escola. (UR094)</li> <li>- Preparar-se, intervir ativamente e apreciar criticamente as atividades de supervisão. (UR095)</li> <li>- Produzir, ao longo do ano, um “Dossier de Estágio” contendo os vários relatórios das atividades previstas de forma a retratar toda a atividade produzida e realizando a sua avaliação crítica. Este Dossier deve manter-se atualizado na escola e ao dispor dos orientadores, podendo assumir o suporte digital ou em papel, consoante estabelecido pelos orientadores. (UR096)</li> </ul> <p><b><u>Entrevista:</u></b></p> <p><b>A1</b> – “Ao final de cada aula... E ao final de cada etapa, cada unidade de ensino, cada projeto. De cada fase.(UR209) (...) na intervenção pedagógica, que nós estamos sempre concentrados e estamos sempre a refletir...(UR210) (...) Por acaso o “OC” é uma pessoa que dá muito para refletir, e dá-nos muita autonomia.(UR211) (...) Eu olho para o “OC” e penso muito no estilo de ensino descoberta guiada porque ele não nos diz as coisas, ele dá-nos os caminhos e mete-nos a refletir.(UR212) (...) é pôr-me a refletir e dar-me o guia para eu conseguir encontrar a resposta.(UR213) (...) porque nós estávamos, constantemente, com o</p>
--	---



	<p>“OC” a refletir.(UR214) (...) Em cada plano de etapa, em cada plano de unidade de ensino, em cada projeto há sempre um balanço e é esse balanço que nos faz refletir”.(UR215)</p> <p><b><u>Entrevista:</u></b></p> <p><b>A2</b> – “(...) sempre, o tempo todo. Em todas as aulas...(UR216) (...) Com o “OU”, ele foi várias vezes durante os três períodos letivos assistir as nossas aulas e no final fazíamos sempre uma reflexão em conjunto”.(UR217)</p> <p><b><u>Entrevista:</u></b></p> <p><b>OU</b> – “(...) é o refletir sobre um conteúdo concreto, com respostas concretas, para circunstâncias concretas e isso é que é uma questão muito, muito importante para nós.(UR218) (...) E a pessoa quando está a apresentar o seu relatório, está ali a refletir sobre a sua experiência anterior.(UR219) (...) que para além da reflexão, eles percebiam através dessa reflexão, que eles são limitados nas suas possibilidades, circunstancialmente limitados e portanto precisam de ter um desafio permanente para a inovação, para o crescimento e que isso é uma coisa, por isso é que eu acabo sempre, quando acabam a discussão de um relatório, digo que isto é o princípio do resto, é o princípio do resto, realmente”.(UR220)</p> <p><b><u>Entrevista:</u></b></p> <p><b>OC</b> – “(...) E, portanto, sentem que essa parte, essa reflexão, essa prática reflexiva, essa constante pôr em causa a situação, eles sabem perfeitamente que vão apanhar situações diferentes e, portanto, vão preparados para qualquer situação. Sentem-se autónomos.(UR221) (...) eles sentem que, no fundo, muitas vezes saem daqui “não professor, eu tenho muita coisa ainda que aprender.”. (...) eles, normalmente, no relatório de estágio quando defendem, sentem que aquele relatório que eles fizeram ao longo do ano, não é só para o estágio, é para a vida.”(UR222)</p> <p><b><u>Documento:</u></b></p> <p><b>(RFE - A1)</b> (...) Nos momentos de planeamento das aulas existiu uma grande preocupação em pensar em todos os pormenores e detalhes, de modo a utilizar as vantagens reconhecidas do planeamento no que toca à redução da incerteza e da ansiedade em professores inexperientes (Januário et al., 2015), sendo o meu caso. Pouco, pequeno e possível foram palavras presentes nas reuniões do núcleo de estágio, nos momentos de reflexão e partilha de preocupações e estratégias relativamente às decisões de planeamento. (UR097) (...) Posteriormente, surgiram as decisões relativamente ao funcionamento da aula, incidindo na reflexão e</p>
--	---

	<p>possíveis ajustes das rotinas definidas e desenvolvidas na 1ª Etapa – Avaliação Inicial, à escolha das estratégias de ensino a recorrer e aos métodos e instrumentos de avaliação a utilizar, tendo em conta as características e dinâmica da turma, as respostas dos mesmos perante as práticas já desenvolvidas, bem como a funcionalidade das mesmas. (UR098) (...) Em todas as aulas lecionadas foi realizada uma autoscopia, constituindo-se como um momento de reflexão da minha ação e de autoavaliação, onde foi descrito o enquadramento de cada aula e anotadas observações e reflexões sobre as diferentes dimensões de intervenção pedagógica, apontando os pontos fortes e os pontos fracos, e possíveis estratégias, de modo a otimizar a minha intervenção pedagógica. (UR099) (...) À semelhança da realização de autoscopias, ao longo do ano letivo desenvolveu-se o ensino em pares após cada uma das aulas lecionadas por mim e pela minha colega de estágio, consistindo esta estratégia no registo e partilha de observações das aulas também em relações às diferentes dimensões de intervenção pedagógica. Deste modo, foi possível juntar duas perspetivas diferentes, a do próprio professor que lecionava a aula e a do colega que observava a aula. (UR100) (...) Os painéis de discussão no seio do núcleo de estágio, incluindo aqui os professores estagiários e os professores orientadores, compreenderam-se em momentos de análise e debate de técnicas, de orientações teóricas e da sua aplicação nos momentos de prática, e de exposição e discussão de problemas sentidos e evidenciados nos momentos de intervenção pedagógica. (UR101)</p> <p><b><u>Documento:</u></b></p> <p><b>(RFE - A2)</b> A capacidade reflexiva foi desenvolvida muito graças à partilha entre o núcleo de estágio em vários momentos, às sugestões de melhorias e caminhos possíveis, à oportunidade de errar e voltar a tentar, sempre com a devida autonomia nas decisões durante este ano letivo. (UR102)</p>
--	---

Quadro 24 – Subcategoria “Estímulos à reflexão” referente à categoria “A prática reflexiva no processo supervisionado”

Novamente encontramos aqui uma significativa convergência e coerência entre os documentos pesquisados e os testemunhos obtidos por meio das entrevistas. Já na elaboração do **PIF**, os alunos são estimulados a refletir sobre o impacto do estágio no seu desenvolvimento pessoal e profissional, assim como a refletirem sobre o trabalho realizado numa dimensão crítica. **A1** afirma que em todas as aulas lecionadas, foi realizada uma autoscopia, constituindo-se como mais um momento de reflexão, da

mesma maneira que as reuniões do núcleo de estágio, os momentos de reflexão e partilha de preocupações e estratégias relativamente às decisões de planejamento.

Vale lembrar que “a atitude reflexiva do professor permitirá desenvolver essa mesma atitude nos alunos” (Cardoso et al. 1996, p. 83) e que, não sendo a reflexão um processo espontâneo, é muito importante que, durante o estágio pedagógico, sejam propiciados momentos que permitam o desenvolvimento dos futuros professores no sentido de promover a capacidade de refletir, de decidir, de assumir responsabilidades e de reconhecer as suas fragilidades enquanto profissional.

### **Importância da prática reflexiva na formação dos estagiários**

Considerando a natureza desta investigação, foi para nós, muito pertinente compreender como os alunos enxergavam a prática reflexiva durante o estágio, se davam a devida importância, se eram capazes de perceber o diferencial que ela pode promover na própria formação dos estudantes enquanto futuros professores. Foi também necessário entender as percepções dos orientadores sobre o tema. Apresentamos a seguir o quadro onde estão os principais registros acerca desta questão:

<b>Categoria “A prática reflexiva no processo supervisiivo”</b>	
<b>Subcategoria</b>	<b>Unidades de registro</b>
<b>Importância da prática reflexiva na formação dos estagiários</b>	<p><u><b>Entrevista:</b></u></p> <p><b>A1</b> – “Tudo o que eu já fiz, foi feito um balanço. Todas as coisas que eu fiz ao longo deste estágio, tem sempre o balanço escrito, ou seja, se eu tenho ali um balanço é... ir ali buscar, está ali recordado, está ali registado. Por isso, nisso que toca à reflexão, no nosso estágio, é perfeita. (UR223) (...) Descrição há muitas. É dizer o que é que aconteceu. Agora se eu não tirar dali nada... aliás, a reflexão vai ser um momento de exercício mental em mim para eu perceber ainda o que é que eu posso melhorar a seguir”. (UR224) (...) Claro que sim, como disse na introdução do meu relatório: "O estágio pedagógico... oferecendo o recurso mais rico no processo de aprendizagem, a experiência, e estimulando a essência de toda a formação, a análise dessa mesma experiência." Foi o processo sistemático de reflexão que me permitiu orientar e tomar as diferentes decisões ao longo do ano letivo, bem como realizar possíveis ajustes e adaptações às decisões anteriormente tomadas.</p>

	<p>Foi essencialmente o processo de reflexão que me fez crescer, tanto pessoalmente como profissionalmente. (Resposta recebida por e-mail) (UR224b)</p> <p><b>A2</b> – “Nós tivemos sempre muita autonomia por parte do “OC” que ao longo do ano nos foi dando mais autonomia, ou seja, ao início estávamos um bocadinho mais protegidos, mas ele sempre a dar-nos a autonomia e a deixar-nos fazer as coisas para aprendermos, se isso não pusesse em causa a segurança dos alunos, que nunca foi o caso. E depois, no final, refletia sempre connosco e perguntava se achávamos que aquela maneira tinha sido a mais adequada ou o que é que é que nós mudávamos. Isso foi bastante importante, porque há coisas que eu fazia no início que agora não me imagino de todo a fazer”.(UR225)</p> <p><b>OC</b> – “(...) Eles saem daqui e sentem-se preparados, sentem-se que vão preparados para enfrentar... vão resilientes, ou seja, estão preparados, têm uma ferramenta que os prepara para atuar em qualquer situação. E, portanto, sentem que essa parte, essa reflexão, essa prática reflexiva, essa constante pôr em causa a situação, eles sabem perfeitamente que vão apanhar situações diferentes e, portanto, vão preparados para qualquer situação. Sentem-se autónomos”.(UR226)</p> <p><b>OU</b> – “(...) acho faz parte mesmo do percurso natural deles. O que eu costumo dizer aos “OCs” é assim: - não esperem que os estagiários cheguem em setembro e que vos expliquem as coisas. Ele vai estar de mãos estendidas a pedir receitas. E, portanto, estagiário começa assim. Aliás o próprio Fuller falava disso, da questão da evolução das preocupações. As primeiras preocupações são muitos centradas sobre eles, sobre sua sobrevivência: - dê-me cá essa solução, que acaba a aula, e eu respiro fundo. Na segunda etapa é a etapa sobre o cuidado com os instrumentos: - como é que eu planeio bem, como é que eu posso aqui encontrar outras maneiras de fazer as coisas. Até um terceiro momento, em que o momento é a preocupação com os alunos: - isto que eu faço que impacto tem? E isto corresponde a uma evolução do pensamento reflexivo deles. E essa evolução do pensamento reflexivo deles tem que ser estimulada por nós, não é uma coisa que apareça de mão beijada. Há uns que têm mais facilidade em chegar lá mais rapidamente e há outros que é mesmo só, só no finalzinho é que isto aparece, mas aparece, mas isso aparece”.(UR227)</p>
--	--

	<p><b><u>Documento:</u></b></p> <p><b>(RFE – A1)</b> Relativamente às minhas dificuldades de planeamento, numa primeira fase incidiram na calendarização e distribuição das matérias pelas diferentes aulas de modo a conseguir oferecer o tempo e a quantidade de momentos necessários às matérias diagnosticadas com os níveis de aprendizagem mais baixos. Esta dificuldade foi ultrapassada através da exploração dos recursos, e da reflexão no que toca à conjugação de matérias na mesma aula e/ou em simultâneo. (UR103) (...) Esta análise sistemática aproximou-me bastante dos objetivos a atingir, guiou-me no que toca à resolução das lacunas identificadas, bem como na utilização dos pontos fortes, e desenvolveu a minha capacidade de análise de uma aula. (UR104) (...) Esta estratégia estimulou o olhar crítico em relação ao funcionamento de uma aula, além de promover momentos de reflexão relativamente às decisões tomadas, ações realizadas e consequências das mesmas. (UR105) (...) Nestes momentos existiu a produção de feedback de alta qualidade e pertinência, de modo a direcionarmos-nos para uma intervenção pedagógica eficaz. Estes momentos também impulsionaram a reflexão e a procura autónoma de soluções. (UR106) (...)</p> <p><b><u>Documento:</u></b></p> <p><b>(RFE – A2)</b> (...) Fui bastante proativa o que permitiu a reflexão conjunta e, consequentemente, encontrar soluções para resolver problemas existentes. (UR107) (...) A reflexão e a avaliação formativa decorrentes ao longo das aulas são preponderantes e determinantes pois auxiliam a tomada de decisão futura e a melhoria do processo ensino-aprendizagem. (UR108) (...) Muitas vezes iniciava o discurso pela organização e os alunos perdiam o foco da atenção. Rapidamente, com recurso à reflexão e discussão dentro do núcleo de estágio, consegui reorganizar o meu discurso. (UR109) (...) Percebi, também, que muitas vezes não é a experiência em si que proporciona a aprendizagem, mas sim a capacidade de reflexão sobre a experiência. A minha capacidade reflexiva e o meu pensamento crítico foram, sem dúvida, potenciados e aprimorados. Até então, não sabia que tinha esta capacidade. (UR110)</p>
--	--

Quadro 25 – Subcategoria “Importância da prática reflexiva na formação dos estagiários” referente à categoria “A prática reflexiva no processo supervisoivo”

Diante de tudo o que encontramos na literatura, consideramos a afirmação de **A1** uma bonita constatação do quanto um estágio bem conduzido, pode levar a momentos reflexivos que vão de encontro ao que entendemos como uma formação de professores que busca ser o mais completa possível, quando o aluno (agora já professor) refere que: “foi o processo sistemático de reflexão que me permitiu orientar e tomar as diferentes decisões ao longo do ano letivo, bem como realizar possíveis ajustes e adaptações às decisões anteriormente tomadas. Foi essencialmente o processo de reflexão que me fez crescer, tanto pessoalmente como profissionalmente”. (UR224b)

Ao procurarmos indicadores diante das respostas e da análise de documentos pudemos observar que a palavra “auxílio” surge diversas vezes. Inferimos assim, que além de ser um estímulo ao olhar crítico, como refere **A1**, o ato de refletir abarca diversos aspectos abordados durante o estágio. E novamente aqui, encontramos muita sintonia entre as respostas dos estudantes e dos orientadores, o que nos permite depreender que todos os intervenientes, que participaram desta investigação, consideram que a prática reflexiva é uma parte muito importante no processo de formação dos alunos.

Vieira (2006, p.17) afirma, e estamos plenamente de acordo com esta ideia, que uma orientação reflexiva deve fazer parte da prática durante a formação de professores, desde sempre, ou seja, não deve estar condicionada a estratégias, conteúdos ou objetivos. A autora afirma que o currículo de formação deve ser construído através de um processo reflexivo que permeie o planeamento, as atividades e a avaliação, uma vez que este processo ocorre num contexto real, devendo acontecer entre a troca de pareceres, opiniões e decisões tomadas conjuntamente entre os intervenientes do processo.

### **Colaboração e a prática reflexiva**

Procuramos entender aqui, como os conceitos de colaboração e de prática reflexiva se entrelaçavam, na visão dos alunos e dos orientadores. No quadro a seguir, colocamos os dados que julgamos mais pertinentes:

Categoria “A prática reflexiva no processo superviso”	
Subcategoria	Unidades de registro
Colaboração e a prática reflexiva	<u>Entrevista:</u>

	<p><b>OC</b> – “(...) portanto, há uma coisa que falam muito que é a colaboração... práticas colaborativas está muito em voga, (...). O trabalho colaborativo é uma atitude em que tem de estar numa atitude talvez democrática, mais democrática, mais aberta, mais de partilha e de diálogo e, portanto, não é dar propriamente soluções. É ajudar a orientar. É procurar, às vezes, um pequenino pormenor, às vezes, faz a diferença, não é? Eu tenho tido experiências com estagiários, que é engraçado, eu muitas vezes estou a falar e eles já sabem tudo o que eu estou a dizer. E eu, às vezes, prefiro estar calado e prefiro, às vezes, pôr a questão e ver o que é que eles sabem, o que é que eles sentem, o que é que eles experimentam e depois, às vezes, dar um outro pormenor em que pode fazer a diferença e eles... é engraçado, às vezes diziam: “ó professor, nunca tinha pensado nesse pormenor” e de uma pequenina coisa, a história muda logo. Portanto, o saber orientar é a partir deles. Eu não tento focar muito na minha pessoa. Eu tento focar... é um bocadinho como o ensino. O ensino é muito a partir do aluno e aqui é um bocadinho partir do estagiário, partir de lá para cá. Não quer dizer que em determinadas situações não tenha que ser mais assertivo e antecipar que... há situações que eles próprios não sabem e que pode levar para um determinado... até em relação à segurança, numa situação qualquer em que vão fazer ginástica acrobática ou ginástica e eu antecipo-me “olha, atenção aquele pormenor, tem cuidado” porque isso é questões de segurança, é muito importante. Agora aquelas questões que não, - a questão da segurança não se põe tanto -, às vezes deixo eles experimentarem. Às vezes até os deixo errar porque muitas vezes, eles próprios, pelo erro, eles aprendem mais facilmente do que eu estar sempre a dar... há quem diga que se vires uma pessoa a pescar, “não lhe dêes o peixe, ensina-o a pescar” e eu às vezes lembro-me dessa situação. (UR228)</p> <p><b><u>Entrevista:</u></b></p> <p><b>A1</b> – “ (...) Eu, sem a A2, eu não tinha feito o percurso que tenho estado a fazer. Além disso, a A2 é alguém que eu conheço bem, conheço o trabalho dela, trabalhou imensamente comigo, logo aí, se eu tivesse outro colega de estágio, tudo iria ser diferente. Se calhar, até podia ser melhor, eu duvido muito. Mas... podia, não sei. Mas a nível colaborativo, nós desenvolvemos, na Área 1, aquilo da reflexão sempre um com o outro. Na Área 2, foi só colaborativo, tem que existir esse trabalho colaborativo para nos dar armas para o futuro porque nós vamos estar sempre a trabalhar em grupo, seja em qualquer</p>
--	--

	<p>profissão. Na Área 3, nós desenvolvemos um projeto, que é o projeto ténis de mesa. (...) isto foi um trabalho colaborativo desde o início, desde a projeção do projeto, identificação do que é que nós podemos fazer, desde a própria condução do projeto porque eu não consigo conduzir aquilo sozinho. (...) Então tudo o que é projeto tem que ter colaboração. Nem que seja para apoiar emocionalmente. Estamos ali acompanhados, não estamos sozinhos.(UR229)</p> <p><b><u>Entrevista:</u></b></p> <p><b>A2</b> – “ Então a nível de colaboração no processo superviso, nós acabamos por ser quatro pessoas a colaborar, porque o colega de estágio também providencia muito feedback. Nós falamos sempre sobre as nossas aulas no final da aula e além disso escrevermos mesmo um para o outro no final uma observação inter estagiária. (UR230) O que é que eu entendo aqui por colaboração? Como é que eu hei de por isso em palavras? Basicamente é aquele sentimento, a colaboração é conseguirmos ajudar os outros, da parte dos nossos orientadores é eles conseguirem a orientar o nosso processo de ensino-aprendizagem, não é, orientar e regular.(UR231) Entre mim e o meu colega estagiário, é conseguirmos ouvir um ao outro e discutir. Nós discutimos muito as nossas decisões, tanto numa aula como no outro e perceber o porquê de ter feito dessa forma. Porque é bom observar os nossos colegas e discutir as decisões deles, porque posteriormente podemos usar também essa metodologia ou ao contrário. Então a nível de colaboração sinto aí essa interajuda em discutir às vezes quando temos dúvidas, ou mesmo para colocarmos em prática alguma situação, treinarmos antes de colocar essa tarefa em prática na aula, acho que é muito isso a colaboração a nível de interajuda e, e de orientação e do regular o processo de ensino aprendizagem por parte dos orientadores”.(UR232)</p> <p><b><u>Documento:</u></b></p> <p><b>(RFE – A1)</b> Este trabalho de coadjuvação também me proporcionou a oportunidade de desenvolver trabalho colaborativo com uma professora de outra área disciplinar com determinados métodos de trabalho e de análise das diferentes circunstâncias, o que me abriu outras visões relativamente à forma de trabalho e à análise de acontecimentos. (UR111) (...) Ao longo deste percurso, adquiri a capacidade não só de me inserir no meio escolar, como também de refletir sobre o mesmo, procurando dar respostas às necessidades emergentes utilizando os pontos fortes, a investigação e as vantagens do</p>
--	--



	<p>trabalho colaborativo. (UR112) Senti o que é ser professor, não só na sua atividade, mas também nas responsabilidades e sentimentos inerentes à mesma, bem como na oportunidade de aprendizagem com os próprios alunos. (UR113) (...) Porém, é na ligação com a minha colega de estágio que identifico a medula desse grupo, dado o companheirismo desde a preparação do ano letivo, a cooperação ao longo do percurso, o suporte reflexivo e emocional, e a presença nos momentos de incertezas, preocupações e frustrações, bem como de crescimento, superação e realização existentes ao longo das diferentes experiências decorrentes no meio no qual um dia vamos estar inseridos. (UR114) Paralelamente, estiveram mais duas professoras presentes neste percurso, incidindo a sua presença no desenvolvimento dos processos de coadjuvação do desporto escolar e da direção de turma. Sem este grupo neste contexto e no respetivo ano letivo, nada seria igual, e foi nessas circunstâncias que se desenvolveu a exploração do contexto. (UR115)</p> <p><b><u>Documento:</u></b></p> <p>(RFE – A2) Através da coadjuvação foi possível desenvolver o trabalho colaborativo bem como a capacidade de cooperação. (UR116) A minha participação na direção de turma foi marcada pela responsabilidade na realização das tarefas e desempenho das funções bem como compromisso. Fui bastante proativa o que permitiu a reflexão conjunta e, consequentemente, encontrar soluções para resolver problemas existentes. (UR117)</p>
--	---

Quadro 26 – Subcategoria “Colaboração e a prática reflexiva” referente à categoria “A prática reflexiva no processo supervisoivo”

Nesta subcategoria encontramos em **A1** e **A2** registros de que a prática reflexiva favorece à colaboração na medida em que auxilia à abertura de visões diferentes quanto à forma de trabalho e à análise de diferentes circunstâncias. Segundo os alunos, propicia também à inserção no meio escolar além de afirmarem que o trabalho colaborativo é um suporte reflexivo e emocional, conforme demonstram os registros acima.

Mais uma vez, existe evidente sintonia entre o discurso do orientador cooperante e seus pupilos. **OC** refere que: “(...) O trabalho colaborativo é uma atitude em que tem de estar numa atitude talvez democrática, mais democrática, mais aberta, mais de partilha e de diálogo e, portanto, não é dar propriamente soluções. É ajudar a orientar”. Esta colaboração mútua, identificada nos relatos, vêm de encontro ao que diversos autores já referenciados anteriormente neste trabalho, nomeadamente Loughran, Nóvoa, Flores,

Oliveira-Formosinho e Moreira, consideram elementares no processo de formação de futuros professores.

### **Relatórios finais e a prática reflexiva**

O **GEP**, que é o documento norteador de todo o estágio, orienta para que o **RFE** seja um produto que englobe os muitos aspectos vivenciados pelos estagiários durante todo seu percurso de formação. Além disso, evidencia a necessidade de que o caráter reflexivo seja uma forte componente na produção do mesmo. Isto posto, procuramos perceber como os estagiários haviam vivenciado a produção do referido relatório, e como os orientadores entendiam este importante momento da fase final da formação inicial dos alunos, nomeadamente no que se refere ao caráter reflexivo.

As respostas demonstram que o **RFE**, mais do que uma importante ocasião de avaliação e reflexão, é um registro refletido de todo um percurso formativo que fica para a vida toda, conforme nos mostram os apontamentos do quadro a seguir:

<b>Categoria “A prática reflexiva no processo supervisivo”</b>	
<b>Subcategoria</b>	<b>Unidades de registro</b>
<b>Relatórios finais e a prática reflexiva</b>	<p><b><u>Documento:</u></b></p> <p><b>(GEP) Relatório final de estágio</b></p> <p>- O Relatório Final de Estágio deve ser assumido como o produto de uma apreciação de todo o processo formativo, orientado para as competências definidas, com um caráter reflexivo, contextualizado, projetivo e fundamentado. Deve construir-se em torno da capacidade de refletir sobre o impacto do Estágio no seu desenvolvimento pessoal e profissional. Deve centrar-se na reflexão sobre o trabalho desenvolvido com uma dimensão crítica. (UR118)</p> <p><b><u>Entrevista:</u></b></p> <p><b>OC</b> – “(...) eles, normalmente, no relatório de estágio quando defendem, sentem que aquele relatório que eles fizeram ao longo do ano, não é só para o estágio, é para a vida”.(UR233)</p> <p><b><u>Entrevista:</u></b></p>

	<p><b>OU</b> – “(...) a pessoa quando está a apresentar o seu relatório, está ali a refletir sobre a sua experiência anterior.(UR234)</p> <p>(...) varia muito, ainda na semana passada tivemos um caso muito contrastante. Um caso em que isso aconteceu, e um caso em que literalmente não aconteceu. (...)Um apresentou o relatório, defendeu o relatório nesta perspetiva em que temos estado a falar, sobre qualidade de reflexão, projetiva, e outro que era muito retratista, retratista no sentido, retratista e ponto.(UR235)</p> <p>(...) Aquilo que pode acontecer não é reflexões más, aquilo que pode acontecer é ausência de reflexões. Quando há ausência de reflexão, normalmente o relatório é um relatório muito descritivo, muito chapa 3, muito pouco inovador. (...) Ou seja, não vê ali, é o que eu costumo dizer, não aparece o próprio autor naquilo, há um silêncio sobre a pessoa”. (UR236)</p> <p><b><u>Entrevista:</u></b></p> <p><b>A1</b> – Sem dúvida que o relatório é um documento reflexivo resultando do confronto com a realidade. Se não fosse reflexivo significaria que as minhas aprendizagens não teriam sido estimuladas e eu não teria crescido pessoal e profissionalmente.</p> <p>Não considero ter existido dificuldades na realização do relatório, pois ao longo do ano as inúmeras reflexões realizadas deixaram-me numa posição confortável para poder elaborar um bom documento. Porém, existiu algo em que senti necessidade de atribuir mais tempo de modo a encontrar aquilo que pretendia. Estou a referi-me à estrutura e organização do mesmo de modo a produzir um documento com estrutura e encadeamento que para mim fizesse sentido. Como grande benefício aponto o facto do registo de toda esta experiência, será um documento que estará sempre presente na minha vida, pois o mesmo retrata o percurso que eu realizei para me tornar num professor que ensine os alunos. Além disto o mesmo permite a partilha de conhecimento, práticas, estratégias e reflexões com possíveis interessados. Tendo em conta o guia de estágio, considero que atingi o que era pretendido pelo mesmo, dado que todo o processo (não só o relatório) foi realizado tendo em conta os seus objetivos. Além disso foi atribuída a classificação de 20. (Resposta recebida por e-mail) (UR237)</p> <p><b><u>Entrevista:</u></b></p> <p><b>A2</b> – “ o relatório de final de estágio é a descrição dos acontecimentos de estágio e a reflexão dos mesmos, do que correu bem e o que correu menos bem</p>
--	--

	<p>e as estratégias que adotei na altura e, também, estratégias que podia ter adotado que podem servir como uma solução para o futuro. A maior dificuldade que senti na redação do relatório de estágio não foi na parte da redação ou reflexão mas sim na estrutura. Demorei muito tempo a pensar e a delinear a estrutura que queria que o relatório tivesse. Neste caso, optei por fazer capítulos de um nível mais macro para micro”. (UR238)</p> <p><b><u>Documento:</u></b></p> <p>(RFE – A1) Todo este percurso, culminou na elaboração deste relatório representativo do seu trajeto, e constituído pelas experiências e reflexões resultantes do contato com a realidade profissional. (UR119) (...) A conclusão retrata um balanço do percurso, incidindo no seu impacto e nas principais ilações. (UR120)</p> <p><b><u>Documento:</u></b></p> <p>(RFE – A2) Este relatório descreve de forma reflexiva, crítica e suportada, a minha experiência enquanto professora da disciplina de Educação Física, desenvolvida na Escola XXX no ano letivo 2018/2019. (UR121) O relatório foi desenhado com base nas áreas de atuação e na articulação, sem seguir uma estrutura linear de acordo com as mesmas. Ao longo da leitura, é possível encontrar uma dimensão mais descritiva, contextualizando e descrevendo os diferentes ambientes, intervenientes e tarefas desenvolvidas e, concomitantemente, uma dimensão mais crítica onde a capacidade de reflexão é imperativa e são apresentadas possibilidades de melhoria. (UR122)</p>
--	---

Quadro 27 – Subcategoria “Relatórios finais e a prática reflexiva” referente à categoria “A prática reflexiva no processo superviso”

Parece-nos, que a produção dos **RFE**’s é um espelho do que podemos constatar entre entrevistas e documentos. O percurso bem orientado, com reflexões e registros constantes, permitiram aos alunos realizá-los com relativa tranquilidade, pois havia muito material para consultar, assim como muita experiência para revisitar. E aqui temos que reconhecer que este fato também se deve à avaliação formativa, uma vez que propiciou inúmeros momentos de reflexão, ajustes e aprendizagens.

Retiramos dois trechos dos **RFE** que consideramos primorosos, e gostaríamos de compartilhar aqui, fechando esta análise de dados:

**RFE A1** – “Retiro desta experiência inúmeras aprendizagens, por um lado relativamente ao trabalho a desenvolver na direção de turma, e por outro na gestão das

relações interpessoais dentro da comunidade docente. “*Um copo de ciência, um barril de prudência e um oceano de paciência*” (São Francisco de Sales), foi uma frase que me acompanhou ao longo deste percurso”.

**RFE A2 – “Sentimentos após término do estágio** - O ano de estágio pedagógico foi uma tempestade, mas também foi brisa do mar. O corpo ficou marcado por um camião de dúvidas e incertezas que atropelou vezes sem dó. Corpo este que foi recomposto pela força desconhecida até então. Foi um ano marcado pela dor no peito, dor de perda, muita vontade de desistir. Vontade essa que foi colmatada por uma mão estendida que fez com que ficar e continuar falasse mais alto. O ano de estágio contempla muitos desconfortos e desesperos que são combatidos com coragem e altivez. Branco, preto e colorido, confuso e esclarecedor, insano e uma dádiva. O estágio pedagógico foi preenchido por momentos de altos e baixos que catapultaram para a frente com carinho ou com uma dureza implacável. Dizem que é o melhor ano da nossa vida, e é verdade. Mas não é fácil! “Uma vida sem desafios não vale a pena ser vivida” (Sócrates)”.

Encontramos em Mesquita (2011, p.42) uma afirmação que nos pareceu ir de encontro às afirmações dos estagiários, assim como resumir não só o estágio pedagógico em si, mas a própria formação inicial de professores:

Ao longo de todo o processo de formação de um professor ocorrem várias metamorfoses: alteração de comportamentos; assimilação de novos conhecimentos; consagração de competências profissionais; modificação do eu pessoal e profissional; tudo isto perante uma sociedade que, também ela, se metamorfoseia em todas as áreas do saber e em cada segundo que passa.

## Conclusões

**"Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão do mundo". (Boff, 2002, p.9)**

Apresentaremos a seguir, as conclusões a que chegamos, sempre levando em consideração os objetivos traçados para este estudo. Gostaríamos de salientar que as conclusões estão organizadas em função das questões de investigação, que respondem simultaneamente os objetivos formulados.

### **Discussão dos resultados**

**"A grande maioria das investigações qualitativas são aquilo que se designa por investigação do "cavaleiro solitário", isto é, o investigador enfrenta, isoladamente, o mundo empírico, partindo só, para voltar com os resultados". (Bogdan e Biklen, 1994, p.108)**

Os dados que recolhemos das entrevistas semiestruturadas e dos documentos analisados, juntamente com o todo o conhecimento adquirido advindo do embasamento teórico, permitem que agora, justifiquemos nossas conclusões com o propósito de respondermos às nossas questões de investigação:

#### **(i) De que maneira a supervisão pode contribuir para o desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem reflexiva?**

Durante nossa investigação, verificamos grande harmonia nas respostas dos educadores que participaram deste estudo, e foi muito gratificante verificar, que legitimavam os pressupostos encontrados na literatura. Pudemos aferir também que a contribuição da supervisão no desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem reflexiva pode acontecer de diversas maneiras: através da reflexão individual ou coletiva, por meio do incentivo à cultura colaborativa, pela criação de oportunidades de aprendizagem em grupo, no estímulo à gestão de projetos educativos, na fomentação à pesquisa, entre outros, momentos estes, que, quando bem conduzidos, levam à reflexão, e conseqüentemente ao processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

Os conceitos de supervisão pedagógica e de processo reflexivo estão bastante interligados e surgem na literatura inúmeras vezes.

Voltando à nossa questão de partida, podemos responder que a supervisão bem orientada pode promover a almejada aprendizagem reflexiva, mas também concluímos o inverso... Orientadores com boa capacidade de reflexão, podem contribuir de maneira contundente para que o processo de supervisão seja mais eficiente no intuito de alcançar uma aprendizagem de caráter reflexivo.

**(ii) De que modo as práticas reflexivas progridem e efetivam-se dentro de um núcleo de estágio pedagógico?**

Pudemos verificar que dentro do núcleo de estágio supervisionado, analisado por nós, as práticas reflexivas aconteceram gradualmente e constantemente. Elas efetivaram-se desde a elaboração de documentos que são orientadores do estágio propriamente dito, até a postura e a maneira de orientar os futuros professores. São diversas as possibilidades e estratégias que podem levar os alunos a obter, por meio da reflexão, uma aprendizagem reflexiva consistente.

No caso deste mestrado em particular, um Guia de Estágio bem elaborado, que demonstra com clareza um viés de formação reflexiva, é um importante ponto de partida. Nele encontramos diversas referências que levam à prática reflexiva, e conseqüentemente a uma aprendizagem, que visa a formação de professores capazes de refletir sobre suas ações, seus posicionamentos, suas decisões. A título de curiosidade, mas que também reflete a força do processo de reflexão neste mestrado, encontramos no Guia de Estágio a palavra *reflexão* e derivadas 24 vezes, e a palavra *crítica* e derivadas 28 vezes, no contexto investigado por nós.

Foi com facilidade que observámos que a condução do processo supervisivo realizada pelos orientadores de estágio tem grande influência na postura reflexiva adotada pelos estudantes ao longo do estágio, e, que, certamente, segundo os testemunhos, fará parte do desenrolar profissional destes futuros professores. A supervisão em si tem um aspecto muito positivo no que se refere aos intervenientes responsáveis por ela. Por ser dinamizada por dois profissionais, o orientador universitário, e o orientador cooperante, propicia que seja uma supervisão abrangente e ao mesmo tempo complementar. Este fato

permite aos estagiários observar, discutir, refletir, com pessoas diferentes, o que por si só, torna o processo mais complexo e consequentemente mais rico.

Constatamos durante nossa investigação que, ao realizarem uma avaliação formativa, os orientadores promoveram muitas oportunidades de reflexão, pois a avaliação formativa, conforme afirma Pacheco (1994, p.32) “permite, por um lado, ajudar o aluno a ultrapassar as dificuldades de aprendizagem, e, por outro, auxiliar o professor a diferenciar o ensino e a fazer alterações de modo a caminhar no sentido de uma pedagogia diferenciada”. Uma supervisão que entende que uma avaliação de caráter formativo é o caminho que permite uma real oportunidade de aprendizagem e de crescimento, facilita que o ato de se questionar torne-se um hábito saudável, de revisitação refletida a atitudes, contribuindo assim, uma vez mais, para uma aprendizagem reflexiva. E como pode ser feito? Criando oportunidades. No processo avaliativo deste mestrado, elas surgiram várias vezes. Aconteceram de forma espontânea entre conversas formais ou informais, nas observações de aulas, ou por meio de registro escrito, fosse ele intercalar ou final, sempre com uma auto avaliação durante o processo. Esta junção entre os objetivos almejados e aquilo que, de fato, se praticava, permitiu que os alunos estivessem ao longo do processo, comprometidos com sua própria aprendizagem, situação absolutamente essencial para o desenvolvimento destes educandos, como bem referem Pinto e Santos (2006, p.18).

A partir do momento em que os futuros professores começam a questionar suas práticas, tenham estes questionamentos o objetivo de melhorá-las ou apenas de esclarecer dúvidas, encontramos aqui mais um modo de como a supervisão pode auxiliar na prática reflexiva. Estes questionamentos, que quase sempre surgem entre perguntas que incluem “o quê”, “o porquê” e “como”, os auxiliam no seu processo de desenvolvimento, e, ao encontrar respostas para eles, por meio de uma supervisão participativa e bem orientada, cria-se um sentimento de pertença e identidade profissional. Por terem colocado, durante a prática, muitas situações em que havia momentos que deixavam espaços para uma indagação crítica, os orientadores permitiram que fosse promovido o desenvolvimento de competências baseadas em ideais como “liberdade, responsabilidade, criticidade, cooperação, justiça e respeito pela dignidade do ser humano enquanto ser social” que são fundamentais na formação de novos educadores, conforme defendem Paiva, Barbosa e Fernandes (2006, pp.79 e 80).

Pudemos atestar também, que ao proporcionar a partilha de aprendizagens entre pares, o processo supervisivo potencializa as oportunidades de reflexão, uma vez que



entre trocas de observações e opiniões fundamentadas, os intervenientes realizam uma autoanálise e uma análise da ação do “outro”, sendo necessário nestes momentos a ponderação, o raciocínio, o pensamento, a observação, a contemplação, a análise, substantivos inerentes ao ato de refletir.

E por fim, confirmamos que ao incluir no percurso do estágio pedagógico um projeto de investigação que esteja ligado ao contexto escolar, como verificado no referido estágio, foi concedido aos estagiários, um importante momento de aprendizagem reflexiva, pois, ao investigarem a própria prática, os estagiários podem refletir “na ação” e “sobre a ação”, o que cria uma oportunidade de compreenderem com mais profundidade todo o complexo mecanismo de ensinar, aprender e de ensinar a aprender.



### **Limitações do estudo**

Temos consciência de que uma investigação de base mais abrangente, com maior número de participantes, de diferentes origens, e que estejam atuando em contextos mais diversificados, permitiria obter dados que certamente possibilitariam conclusões mais diferenciadas e a construção de resultados mais variados, e, conseqüentemente, mais ricos.

No entanto, foi bastante difícil encontrar uma instituição onde a investigação pudesse ser feita. Um dos fatores relativo à referida dificuldade, pode ser o fato da investigadora, apesar da longa experiência profissional, não a ter construído em Portugal, e sim no Brasil. Assim sendo, não havia um círculo de relacionamentos, que eventualmente nestes casos, pudesse facilitar o processo de entrada nas instituições. Foi necessária a intervenção da orientadora para o encontro de uma instituição, mas o processo foi extremamente lento, o que retardou em muitos aspectos, as potencialidades do estudo. Para além da análise de entrevistas e documentos, para efeito de recolha de dados, estava previsto a observação de aulas. No entanto, devido ao longuíssimo processo de início de realização de atividades na instituição, não foi possível realizá-la, uma vez que o período letivo final já se avizinhava quando o estudo empírico finalmente iniciou.

A inexperiência da investigadora como pesquisadora também foi relevante na produção do trabalho, principalmente no que se refere a capacidade de estimar o tempo que cada etapa do processo leva de fato. Aprendizagem importante, e já incorporada.

Gostaríamos de deixar registrado aqui, que temos consciência da situação e do entorno muito privilegiado que tivemos o prazer de estudar. E ainda que tenhamos clareza de que não correspondem à realidade da maioria dos estágios e escolas que são parte de muitos dos cursos de formação inicial de professores, entendemos que esta investigação nos auxilia a confirmar, que muito do que encontramos na nossa revisão de literatura, pode de fato se materializar num curso de formação de professores muito bem estruturado. E pode também servir de inspiração.



### **Linhas de orientação para futuras investigações**

Ainda que nossas conclusões tenham ido de encontro ao que encontramos fartamente na literatura, entendemos que seria muito interessante fazer uma investigação profunda, de um ciclo inteiro do ano de um estágio, preferencialmente observando uma turma completa. Nestas circunstâncias, seria importante estudar o que pode ser feito em termos de supervisão ou o que é efetivamente feito, quando os alunos não correspondem de maneira tão positiva como os entrevistados deste estudo.

De caráter mais ambicioso, e talvez, por isso, ainda mais estimulante, seria interessante também, fazer um estudo comparativo entre dois mestrados diferentes, e se possível, entre dois países diferentes, com o objetivo de verificar como a supervisão pode trazer contributos no sentido de promover uma aprendizagem reflexiva.

## Referências bibliográficas

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.

Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Ser professor reflexivo*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2000). Escola reflexiva e supervisão. Uma escola de desenvolvimento e aprendizagem. In: Alarcão, I. (Org.). *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola de desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (org.). (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade - A escola reflexiva*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Alarcão, I. (2007). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2010). *Supervisão da Prática Pedagógica, Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Editora Almedina.

Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2010). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedago.

Alighieri, D (séc. XIV). *A Divina Comédia*. Em italiano disponível em: <https://divinacommedia.weebly.com/paradiso-canto-v.html> Em português disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/eb00002a.pdf>

Almeida, J.F., Machado, F.L., Capucha, L. & Torres, A.C. (1994). *Introdução à Sociologia*. Lisboa: Universidade Aberta. Disponível em: [https://www.academia.edu/39338419/Introdu%C3%A7%C3%A3o\\_%C3%A0\\_Sociologia](https://www.academia.edu/39338419/Introdu%C3%A7%C3%A3o_%C3%A0_Sociologia)

Almeida, M. (2009). *A formação inicial de professores e os problemas da prática pedagógica: estudo da relação entre as percepções dos professores estagiários, dos professores cooperantes e dos supervisores*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: FMH, Universidade Técnica de Lisboa). Disponível em: <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/1046/1/Tese.pdf>

Almeida, M. I.; Pimenta, S. G. (2014). *Estágios supervisionados na formação docente*. São Paulo: Cortez.

Amado, J. (2014) *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amaral, M.J.; Moreira, M.A. & Ribeiro, D. (1996). O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo – Estratégias de supervisão. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 41-61). Porto: Porto Editora.

Bardin, L. A. (2011) *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barreiro, I. M. F. & Gebran, R. A. (2006). - *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Ed. Avercamp.

Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva.

Benavente, A. (2015). O que investigar em Educação? *Revista Lusófona de Educação*, 29v. 29 n. Disponível em:

<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5091>

Boff, L. (2002). *A águia e a galinha, a metáfora da condição humana*. Petrópolis: Vozes.

Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Boud, D., Keogh, R., & Walker, D. (1985). *Promoting Reflection in Learning: A Model. Reflection: Turning Reflection into Learning*. London: Routledge. Disponível em: <https://craftingjustice.files.wordpress.com/2017/04/david-boud-rosemary-keogh-david-walker-reflection-turning-experience-into-learning-routledge-1985-pp-1-165.pdf>

Braga, F. (2001). *Formação de professores e identidade profissional*. Coimbra: Quarteto Editora.

Bravo, R. S. (2001). *Técnicas de investigación social: teoria y ejercicios*. Madrid: Editorial Paraninfo.

Brzezinski, I. (2001). Fundamentos Sociológicos, Funções Sociais e Políticas da Escola Reflexiva e Emancipadora: Algumas Aproximações. In ALARCÃO, I. (org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade* (pp. 65-82). Porto Alegre: Artmed Editora.

Campenhoudt, L. V., Marquet, J. & Quivy, R. (2019). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Campos, B. (org.) (2001). *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora.

Campos, B. (2003). *Quem pode ensinar. Garantia da qualidade das habilitações para a docência*. Porto: Porto Editora.

Canário, R. (2001). A prática profissional na formação de professores. In Campos, B. P. (Ed.). *Formação profissional de professores no ensino superior* (Vol. 1, pp. 31-45). Porto: Porto Editora.

Cardoso, A. M.; Peixoto, A. M.; Serrano, M. C.; Moreira, P. (1996). O movimento da autonomia do aluno: repercussões a nível da supervisão. In: Alarcão, I. (Org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp.63-88) Porto: Porto Editora.

Carta Ética para a Investigação em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Disponível em:

<http://www.ie.ulisboa.pt/investigacao/comissao-de-etica>

Coutinho, C.P. & Chaves, J.H. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*. 15:1, pp.221-243. CIEd - Universidade do Minho.

Creswell, (2007). *Projeto de pesquisa – Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. São Paulo: Artmed. Disponível em:

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4573912/mod\\_resource/content/1/Creswell.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4573912/mod_resource/content/1/Creswell.pdf)

Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós. Disponível em:

<http://villaeducacion.mx/index.php?mod=find>

Einstein, A. (1955) In: Miller, W. (Ed.) *Old Man's Advice to Youth: Never Lose a Holy Curiosity* (p. 64). LIFE Magazine (2 May 1955). Disponível em:

[https://books.google.pt/books?id=dIYEAAAAMBAJ&pg=PA42&source=gbv\\_toc\\_r&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pt/books?id=dIYEAAAAMBAJ&pg=PA42&source=gbv_toc_r&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

Erickson, F. (1985a). Qualitative methods in research on teaching. In: Wittrock M.C. (Ed.) *Handbook of research on teaching*. (pp.119–161). New York: MacMillan Reference Books. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/31640397\\_Qualitative\\_methods\\_in\\_research\\_on\\_teaching](https://www.researchgate.net/publication/31640397_Qualitative_methods_in_research_on_teaching)

Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In Lima, J. A. & Pacheco, J. A. (Org.). *Fazer investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto.

Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: INIC.

Estrela, M. T. & Caetano, A. P. (2012). Reflexões sobre a formação ética inicial de professores. *Revista Interações*. Número 21, pp. 219-230. Disponível em:

<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/1532/1223>

Fernandes, D. (2008). *Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.

Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.

Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Artmed.

Flores, M.A. (Org.) (2014). *Formação e desenvolvimento profissional dos professores: contributos internacionais*. Coimbra: Almedina.

Flores, M. A. (2017) Contributos para (re)pensar a formação de professores. In: CNE (Ed.) *Lei de Bases do Sistema Educativo. Balanço e Prospetiva, Volume II*. (pp. 773-810). Disponível em

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/47042/1/texto%20Flores%20CNE.pdf>

Formosinho, J. (2001). Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In: Campos, B. (Org.). *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp.49-50). Porto: Porto Editora.

Fortin, M. F. (1999). *O processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/9.-Pedagogia-da-Autonomia.pdf>

Freire, P. (1997). *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/10.-Pedagogia-da-Esperan%C3%A7a.pdf>

Galvão, C. & Ponte, J. P. (Orgs.). *Práticas de formação inicial de professores: participantes e dinâmicas*. Lisboa: IE- UL

García, C. M. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: Nóvoa, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. (p.51-76). Lisboa: Dom Quixote.

García, C. M. (1999). *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Gerardi, C. M. G., Fiorentini, D. & Pereira, E. M. A. (Orgs.) (1998). *Cartografias do trabalho docente - professor(a)- pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB.

Gómez, A. P. (1992). O pensamento prático do professor; a formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, Antonio (Org.). *Os professores e sua formação*. (p. 93-114). Portugal: Publicações Dom Quixote.

Gómez, G., Flores, J. & Jiménez, E. (1999). *Metodologia de la Investigación Cualitativa* (p.206). Málaga: Ediciones Aljibe. – Extraído de:  
<https://twitter.com/nadiafank/status/689941946274574336/photo/1>)

Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B. & Wubbels, T., (2001). *Linking practice and theory – The pedagogy of realistic teacher education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers

Korthagen, F. (2009). A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In: Flores M. A. & Veiga Simão A. M. (Eds.), *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores. Contextos e perspectivas* (pp. 39-60). Mangualde: Pedago.

Korthagen, F. (2012). A prática, a teoria e a pessoa na formação de professores. *Educação, sociedade & culturas*. (Número 36), pp. 141-158. Disponível em  
<https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC36/Arquivo.pdf>

Lalanda, M. C., & Abrantes, M. M. (1996). O conceito de reflexão em J. Dewey. In: Alarcão I. (Ed.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão* (pp. 41-61). Porto: Porto Editora.

Léssard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Loughran, J. (2009). A construção do conhecimento e o aprender a ensinar sobre o ensino. In: Flores, M. A. & Veiga Simão A. M. (Eds.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores - Contextos e perspectivas* (pp. 17-37). Mangualde: Pedago. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189117303012>

Lüdke, M. e André, M. (2017). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.

Maroy, C. (2008). O modelo do prático reflexivo diante da enquete na Bélgica. In Tardif, M. & Lessard, C. (Orgs.). *O ofício de professor: História, perspectivas e desafios internacionais* (pp. 67-92). Petrópolis: Editora Vozes.

McKay, S.L. (2003). *O professor reflexivo: guia para investigação do comportamento em sala de aula*. São Paulo: SBS Editora.

Mesquita, E. C. (2011). *Competências do professor: representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Sílabo

Mesquita, E.; Formosinho, J.; Machado, J (2012). Supervisão da prática pedagógica e colegialidade docente – A perspectiva dos candidatos a professores. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*. Volume 12, pp. 59-77.

Monteiro, C. (2014). *Práticas de colaboração e reflexão em contexto de formação inicial de professores – Um estudo de caso*. (Tese de mestrado). Disponível em:

<http://repositorio.uportu.pt:8080/handle/11328/1576>

Moreira, M.A.; Alarcão, I. (1997). A investigação-acção como estratégia de formação inicial de professores reflexivos. In: Sá-Chaves, I. (Org.). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. (pp. 119-138). Porto: Porto Editora.

Moreira, M.A. (2006). Práticas de colaboração universidade-escola: a investigação acção na formação de supervisores. In: Vieira, F.; Moreira, M.A.; Barbosa, I.; Paiva, M. e Fernandes, I.S. *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (pp. 109-128). Mangualde: Edições Pedago.

Moresi, E. (2003). *Metodologia de Pesquisa*. Programa de Pós-graduação stricto sensu em gestão do conhecimento e da tecnologia da informação da Universidade Católica. Brasília. Disponível em:

<http://www.inf.ufes.br/~pdcosta/ensino/2010-2-metodologia-de-pesquisa/MetodologiaPesquisa-Moresi2003.pdf>

Nóvoa, A. (1991). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. [s.n.] Disponível em: [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/758/1/FPPD_A_Novoa.pdf)

Nóvoa, A. (org.). (1992). *Vidas de professores, capítulo I - Os professores e as histórias da sua vida*. Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.

Nóvoa, A. e Vieira, P. (2017). Um alfabeto da formação de professores. *Revista Crítica Educativa*. Volume 3. (Número 2), pp.21-49. Disponível em:

<https://pdfs.semanticscholar.org/c0c5/19bf801ba65e2270861876f669b9f52134a6.pdf>



Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisas da Fundação Carlos Chagas. Volume 47.* (Número 166), pp.1106-1133. Disponível em:

[https://www.researchgate.net/publication/321840209\\_Firmar\\_a\\_posicao\\_como\\_professor\\_afirmar\\_a\\_profissao\\_docente](https://www.researchgate.net/publication/321840209_Firmar_a_posicao_como_professor_afirmar_a_profissao_docente)

Oliveira-Formosinho, J. O. (2002). *A supervisão na formação de professores: da sala à escola.* Volumes I e II. Porto: Porto Editora.

Onofre, M.; Martins, M.; Rodrigues A. & Costa, J. (2018). A universidade e a escola: para uma agenda comum na formação dos professores. In: Galvão, C. & Ponte, J. P. (Orgs.). *Práticas de formação inicial de professores: participantes e dinâmicas.* (pp.114-166). Lisboa: IE- UL

Ostetto, L. E. (2011). Deslocamento, aproximações, encontros: estágio docente na educação infantil. In: Gomes, M. de O. (Org.). *Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão* (pp.79-98). São Paulo: Edições Loyola.

Pacheco, J. A. (1994). Avaliação e qualidade do ensino: domínios para a qualidade do ensino. *Revista Educação.* ISSN 0871-6412.8. Disponível em:

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10199>

Paiva, M.; Barbosa, I. & Fernandes, I.S. (2006). Observação colaborativa, discurso supervisivo e reflexão escrita: três estudos de um caso de supervisão em estágio. In: Vieira, F.; Moreira, M.A.; Barbosa, I.; Paiva, M. e Fernandes, I.S. *No caleidoscópio da supervisão: Imagens da formação e da pedagogia* (pp. 77-108). Mangualde: Edições Pedago.

Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social.* Porto: Areal Editores.

Peña Vera, T., & Pirela Morillo, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, Cultura Y Sociedad. Volume 16.* pp. 55-81. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/11889274.pdf>

Perrenoud, P. (1999). Formar professores em contextos sociais em mudança - Prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação.* (número 12), pp. 5-21.

Pimenta, S. G. e Lima, M. S. L. (2004). *Estágio e Docência.* São Paulo: Editora Cortez.

Pimenta, S. G.; Lima, M.S.L. (2005/2006) - Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poíesis. Volume 3.* (números 3 e 4), pp. 5-24. Disponível em:

<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/viewFile/10542/7012>

Pinto, J. & Santos, L. (2006). A Avaliação numa Perspectiva Formativa. In: Pinto, J. & Santos, L. *Modelos de avaliação das aprendizagens* (pp.97-128). Lisboa: Universidade Aberta. Disponível em:

[http://www.aprofs.net/aldora/Modelos%20de%20avalia%E7%E3o%20das%20aprendizagens%20\(e-book\).pdf](http://www.aprofs.net/aldora/Modelos%20de%20avalia%E7%E3o%20das%20aprendizagens%20(e-book).pdf)

Ponte, J. P. da. (1994). O estudo de caso na investigação em Educação Matemática. *Quadrante*, 3(1), pp. 3-18. Extraído de:

<https://quadrante.apm.pt/index.php/quadrante/article/view/410>

Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Org.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.

Ponte, J. P. (2006). Os desafios do Processo de Bolonha para a formação inicial de professores. *Revista de Educação, Vol. XIV* (n.º 1), pp. 19-35.

Ponte, J., Januário, C., Ferreira, I., & Cruz, I. (2000). *Por uma formação inicial de professores de qualidade*. Documento de um grupo de trabalho do CRUP - Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas. (pp.1-21). Disponível em:

<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/artigos-por-temas.htm#Formacao%20inicial%20de%20professores%20e%20inducacao>

Postic, M. (1995). *Para uma estratégia pedagógica de sucesso escolar*. Porto: Porto Editora.

Ribeiro, D. (2000). A supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade docente. In Alarcão, I. (org.). *Escola reflexiva e supervisão* (pp. 89-94). Porto: Porto Editora

Ribeiro, M.C. (2016). *O desenvolvimento da competência relacional e de gestão de sala de aula, em contextos de supervisão: um estudo com professores-estagiários, no 1º ciclo do ensino básico*. (Tese de doutoramento). Universidade de Lisboa. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/23632>

Rodrigues, M. L. (2000). Medos e incertezas no exercício da prática profissional. *Nemess Complex*. Disponível em:

[http://www.nemesscomplex.com.br/conteudos?id=5/medos\\_e\\_incertezas\\_no\\_exercicio\\_da\\_pratica\\_profissional](http://www.nemesscomplex.com.br/conteudos?id=5/medos_e_incertezas_no_exercicio_da_pratica_profissional)

Rodrigues, F. (2013). *Aprender a ensinar: estudo comparado sobre currículos e práticas na formação inicial de professores*. (Dissertação de mestrado). Universidade de Lisboa. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/9095>

Rodrigues, F., & Mogarro, M. J. (2019). Student teachers' professional identity: A review of research contributions. *Educational Research Review*, 28, article number 100286. (publicado online) DOI: 10.1016/j.edurev.2019.100286

Rodrigues, F. & Mogarro, M. J. (2020). Imagens de identidade profissional de futuros professores. *Revista Brasileira de Educação*, 25, pp. 1-21. DOI: 10.1590/s1413-24782019250004

Roldão, M. C. (2001). A formação como projecto. (Texto resultante de intervenção no colóquio “Formação profissional de professores no ensino superior, 2000). In: Campos, B.P. (Org.). *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora.

Santos, P.C.S.S. (2015). *Supervisão, liderança e trabalho colaborativo nos relatórios de avaliação externa das escolas*. (Dissertação de mestrado). Universidade de Lisboa. Disponível em:

<https://www.rcaap.pt/detail.jsp?id=oai:repositorio.ul.pt:10451/22480>

Schön, D. (1995). Formar professores como profissionais reflexivos. In Nóvoa, A. (Org). *Os professores e sua formação* (pp. 77-91). Lisboa: Dom Quixote.

Sullivan, S. Glanz, J. (2000). Alternative approaches to supervision. *Journal of curriculum and supervision*. 15(3), pp. 212-235. Disponível em:

<http://www.ascd.org/publications/jcs/spring2000/Alternative-Approaches-to-Supervision@-Cases-from-the-Field.aspx>

Tardif, M. & Lessard, C. (orgs.) (2008). *O ofício de professor: História, perspectivas e desafios internacionais*. Petrópolis: Editora Vozes.

Tavares, J. (2001) Relações interpessoais em uma escola reflexiva. In: Alarcão, I. (org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade – A escola reflexiva* (pp. 31-64). Porto Alegre: Artmed Editora.

Terribili Filho, A. (2007) Reflexão na ação [Imagem]. Retirado de <https://impriamo.com.br/artigo/teoria-pratica-faces-mesma-moeda/>

Terribili Filho, A. (2007) Reflexão sobre a ação [Imagem]. Retirado de <https://impriamo.com.br/artigo/teoria-pratica-faces-mesma-moeda/>

Terribili Filho, A. (2007) Reflexão sobre a reflexão na ação [Imagem]. Retirado de <https://impariamo.com.br/artigo/teoria-pratica-faces-mesma-moeda/>

Triviños A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais - A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Editora Atlas. Disponível em:

<https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Trivinos-Introducao-Pesquisa-em-Ciencias-Sociais.pdf>

Tuckman, B. W. et al (2002). *Manual de investigação em educação: como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO (1996). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Disponível em: [http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf).  
Consulta realizada em 08/08/2020.

Valério, E.F.O. (2018). *Aprender ensinando - Supervisão pedagogia, ensino e aprendizagem da profissão docente*. (Tese de doutoramento). Universidade de Lisboa. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/33141>

Valles, M.S. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Vieira, F. (1993). *Supervisão: uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Asa.

Vieira, F. (2006). *No caleidoscópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Pedago.

Whitaker, P. (2000). *Gerir a mudança nas escolas*. Porto: Asa.

Wunsch, L. (2013). *Formação inicial de professores do ensino básico e secundário: integração das tecnologias da informação e comunicação nos mestrados em ensino*. (Tese de doutoramento). Universidade de Lisboa. Disponível em: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8616/1/ulsd65661\\_td\\_Luana\\_Wunsch.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8616/1/ulsd65661_td_Luana_Wunsch.pdf)

Zeichner, K. (1992). Novos caminhos para o practicum: uma perspetiva para os anos 90. In: Nóvoa, A.(org.). *Os professores e a sua formação*. (p. 117). Lisboa: Dom Quixote.

Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

### **Referências legislativas do Diário da República**

Diário da República Eletrónico. *Lei n.º 46/86, Capítulo IV, 31.º artigo* (Versão: 14/10/1986) e *Lei n.º 46/86, Capítulo IV, 35.º artigo* (Versão: 27 /08/2009). Retirado de: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/222418/details/normal>

Diário da República Eletrónico. *Decreto-Lei n.º 43/2007*, de 22 de fevereiro de 2007. Retirado de: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/517819/details/maximized>

Diário da República Eletrónico. *Decreto-Lei n.º 79/2014*, de 14 de maio de 2014. Retirado de: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/25344769/details/maximized>

Direção Geral do Ensino Superior. (2021). *Formação de professores*. Retirado de <https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/formacao-de-professores>

Diário da República Eletrónico. *Portaria n.º 1097/2005*, de 21 de outubro de 2005. Retirado de: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/594166/details/maximized?q=Portaria+n.%C2%BA%208-B%2F2007%2C%20de+3+de+janeiro+>

## **ANEXOS**

## ANEXO 1 - GUIÃO DE ENTREVISTA PARA ALUNOS (A)

<b>Categorias</b>	<b>Perguntas das entrevistas</b>	<b>Objetivos das perguntas da entrevista</b>
<b>Elementos de referência</b>	<p>1. Nome 2. Idade 3. Local de nascimento 4. Percorso escolar 5. Escola onde estagia 6. Percorso profissional (se houver)</p> <p>7. Agradecer a disponibilidade e participação. 8. Informar aos entrevistados sobre a temática e a finalidade da entrevista; 9. Reforçar a importância da participação do entrevistado para o sucesso do trabalho; 10. Pedir autorização para gravação da entrevista; 11. Posteriormente dar conhecimento da transcrição da entrevista, para validação; 12. Salientar o caráter restrito do uso das informações prestadas; 13. Referir a disponibilidade para fornecer os resultados do trabalho.</p>	<p>1, 2, 3, 4, 5 e 6. Caracterizar os entrevistados em termos pessoais e profissionais.</p> <p>7,8,9,10,11,12 e 13. Participar ao entrevistado questões de ordem organizacional.</p>
<b>Estágio pedagógico</b>	<p>14. Quais eram suas expectativas iniciais em relação ao estágio pedagógico? 15. Quais foram correspondidas?</p> <p>16. Quais as dificuldades encontradas durante o estágio?</p> <p>17. Quais aspectos teóricos estudados durante a formação inicial que foram relevantes para prática profissional? 18. O que faltou saber para que as atividades realizadas durante a prática pudessem ser mais efetivas e significativas?</p>	<p>14 e 15. Conhecer as expectativas dos futuros professores em relação ao estágio pedagógico e os devidos desmembramentos.</p> <p>16. Identificar as dificuldades encontradas pelos alunos durante o estágio pedagógico.</p> <p>17 e 18. Perceber como ocorre a integração entre a primeira parte da formação com o estágio pedagógico.</p>

	<p>19. Numa escala de 0 a 10 que valor atribui sobre a importância do estágio pedagógico na sua formação? Por quê?</p> <p>20. Como lidou com os elogios e as críticas atribuídas ao seu desempenho feitas pelos supervisores do estágio?</p> <p>21. De que maneira contribuíram ou comprometeram o seu desenvolvimento como futuro professor?</p> <p>22. Que avaliação faz do processo de formação do estágio? Foi positivo ou negativo? Por quê?</p> <p>23. Em quais aspectos a avaliação do processo pode auxiliá-lo na sua prática?</p>	<p>19, 20 e 21. Recolher opiniões sobre a importância do estágio pedagógico na formação dos professores.</p> <p>22 e 23. Conhecer como os alunos avaliam o processo do estágio pedagógico.</p>
<b>Supervisão pedagógica</b>	<p>24. O que entende por supervisão pedagógica?</p> <p>25. De que maneira a intervenção supervisiva contribuiu ou não no seu desenvolvimento pessoal e profissional?</p> <p>26. Quais são as características que um bom supervisor pedagógico deve apresentar?</p> <p>27. Qual o tipo de relação a ser desenvolvida seria a mais adequada entre o supervisor e o estagiário?</p>	<p>24. Conhecer o entendimento que os futuros professores têm em relação à supervisão pedagógica.</p> <p>25 - Coletar impressões sobre a importância da supervisão pedagógica para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.</p> <p>26 e 27- Identificar características para um perfil de supervisor pedagógico, assim como o tipo mais adequado de relação a ser estabelecida por ambos.</p>



	<p>28. Houve reuniões frequentes e sistemáticas com o supervisor do estágio? Elas foram profícuas? Por quê?</p> <p>29. A observação de aulas praticada pelos seus supervisores foi importante para o seu desenvolvimento profissional? Em que medida?</p>	<p>28 e 29 - Tomar conhecimento de como se deu na prática o acompanhamento do processo superviso por parte do supervisor e a recolha de impressões sobre o processo no que se refere à importância do mesmo no desenvolvimento profissional dos estudantes.</p>
<b>Reflexão no processo superviso</b>	<p>30. O que entende por colaboração e reflexão no processo superviso?</p> <p>31. Durante o estágio, sentiu-se motivado e desafiado a refletir acerca de suas práticas? Em quais situações, atividades, momentos?</p> <p>32. Considera as reflexões realizadas durante o processo importantes na sua formação? Por quê?</p> <p>33. Considerando que o relatório final de estágio tem também, entre outras finalidades, ser um registro documental reflexivo sobre a prática, houve alguma dificuldade na execução do mesmo? Quais foram os benefícios?</p>	<p>30 - Conhecer o entendimento que os alunos possuem sobre a reflexão no processo superviso.</p> <p>31. Identificar os momentos em que os futuros professores se sentiram motivados a refletir sobre suas práticas.</p> <p>32. Compreender o impacto desta reflexão na formação deles.</p> <p>33. Conhecer a opinião dos alunos sobre o relatório final de estágio relativa às dificuldades e benefícios encontrados pelos mesmos, nomeadamente em relação à vertente reflexiva do mesmo.</p>
<b>Consolidação da entrevista</b>	<p>34. Perguntar se o entrevistado gostaria de acrescentar alguma informação que não tenha sido contemplada nesta entrevista.</p> <p>35. Agradecer o tempo disponibilizado e as informações concedidas.</p>	<p>34, 35 e 36 – Dar aos entrevistados oportunidade de complementar algo, assim como agradecer a colaboração e solicitar, se</p>

	36. Solicitar colaboração em outros momentos no futuro.	necessário, um contributo no futuro.
--	---	--------------------------------------

**ANEXO 2 - GUIÃO DE ENTREVISTA PARA O ORIENTADOR  
UNIVERSITÁRIO (OU)**

<b>Categorias</b>	<b>Perguntas da entrevista</b>	<b>Objetivos das perguntas da entrevista</b>
<b>Elementos de referenciação</b>	<p>1. Nome 2. Idade 3. Local de nascimento 4. Percurso escolar 5. Escola onde estagia 6. Percurso profissional (se houver)</p> <p>7. Agradecer a disponibilidade e participação. 8. Informar aos entrevistados sobre a temática e a finalidade da entrevista; 9. Reforçar a importância da participação do entrevistado para o sucesso do trabalho; 10. Pedir autorização para gravação da entrevista; 11. Posteriormente dar conhecimento da transcrição da entrevista, para validação; 12. Salientar o carácter restrito do uso das informações prestadas; 13. Referir a disponibilidade para fornecer os resultados do trabalho.</p>	<p>1, 2, 3, 4, 5 e 6. Caracterizar os entrevistados em termos pessoais e profissionais.</p> <p>7,8,9,10,11,12 e 13. Participar ao entrevistado questões de ordem organizacional.</p>
<b>Estágio pedagógico</b>	<p>14. Qual a importância atribuída ao estágio neste curso de formação de professores?</p> <p>15. Segundo o GUIA DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO para 2018/2019 deste Mestrado, o principal objetivo do estágio pedagógico é “habilitar profissionalmente para o desempenho de todas as atividades inerentes à função profissional de um Professor de Educação Física do ensino básico e secundário”, os futuros professores. Pela sua experiência acumulada durante anos como coordenador de estágio,</p>	<p>14. Analisar qual a importância do estágio pedagógico atribuída pelo entrevistado na formação dos futuros professores.</p> <p>15, 16, 17, 18 e 19. Conhecer a percepção geral do entrevistado acerca da eficácia do estágio pedagógico de formação de professores.</p>

	<p>quais são as atividades inerentes à função, que são mais facilmente incorporadas/mobilizadas pelos estagiários?</p> <p>16. Quais àquelas em que são encontradas as maiores dificuldades por parte dos estudantes? Por quê?</p> <p>17. As atividades desenvolvidas pelos estagiários durante a prática na escola, permitem que ele faça uma correlação e aplicação pertinentes com os conhecimentos trabalhados ao longo da formação inicial?</p> <p>18. O plano de formação, referido no <b>GUIA DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO</b> para 2018/2019 deste Mestrado, afirma que o estágio pedagógico “decorre de acordo com duas vertentes de responsabilidade: uma corresponde à responsabilidade profissional do estagiário face aos seus alunos, à escola e à sociedade; outra refere-se ao processo formativo dos próprios estagiários”. Em relação ao processo formativo, “que prevê que cada estagiário deve fazer o levantamento de todas as competências que são alvo de formação no Estágio”, tomando por referência os objetivos específicos para as quatro áreas de formação, quais as maiores dificuldades encontradas pelos futuros professores na identificação das competências que devem ser desenvolvidas ou aprimoradas por eles durante sua formação?</p> <p>19. Acredita que os estudantes vêm com ideias pré-concebidas em relação ao estágio pedagógico? O que muda ao final do estágio?</p> <p>20. Quais características são fundamentais para que um estagiário venha a desempenhar bem suas funções neste período de estágio supervisionado e no futuro já como professor?</p>	<p>20. Identificar quais características são consideradas pelo supervisor de estágio mais adequadas para o perfil de estagiário/futuro professor.</p>
--	---	---

	<p>21. Em conformidade com o GUIA DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO para 2018/2019 deste Mestrado, a avaliação dos estagiários acontece baseada no processo de formação e na elaboração de um relatório final. Avaliar processo não é uma tarefa fácil, como bem sabemos. Acredita que a avaliação processual tem ido de encontro aos objetivos pré-definidos no GUIA? Quais aspectos têm sido avaliados de acordo com o planejado/planificado? Quais, no seu entender, podem ser melhorados?</p> <p>22. Em quais aspectos a avaliação do processo pode auxiliar os futuros professores na prática?</p>	<p>21 e 22. Conhecer a opinião do supervisor sobre o processo de avaliação do estágio pedagógico.</p>
<b>Supervisão pedagógica</b>	<p>23. Qual sua concepção sobre supervisão pedagógica?</p> <p>24. Quais as principais características do modelo de supervisão adotado no Mestrado em questão?</p> <p>25. Quais são as características mais importantes de um supervisor? Quais qualidades são essenciais?</p> <p>26. Que tipo de relação deve se estabelecer entre o supervisor e o estagiário?</p> <p>27. Quais são os aspectos mais importantes para que o processo supervisivo seja eficiente?</p>	<p>23. Conhecer o entendimento que o supervisor de estágio tem em relação à supervisão pedagógica.</p> <p>24. Tomar conhecimento sobre as principais características do modelo de supervisão adotado por este Mestrado.</p> <p>25. Identificar características relevantes para um perfil de supervisor pedagógicos.</p> <p>26. Compreender o tipo mais adequado de relação a ser estabelecida entre o supervisor e os estagiários.</p> <p>27. Perceber o entendimento que o supervisor de estágio tem em relação aos aspectos</p>

	<p>28. Quais os benefícios constatados pelo processo de supervisão nos cursos de formação de professores, nomeadamente durante os mestrados?</p> <p>29. A supervisão promove autonomia pedagógica e curricular, na medida em que permite que, durante o período de estágio, o futuro professor valorize a criatividade, os recursos, os dispositivos curriculares para além do manual, as estratégias curriculares diversas como pesquisas, o trabalho de grupo, etc.? Como isso ocorre?</p>	<p>mais importantes para que o processo superviso seja eficiente.</p> <p>28 e 29 - Tomar conhecimento de como se deu na prática o acompanhamento do processo superviso por parte do supervisor e a recolha de impressões sobre o processo no que se refere à importância do mesmo no desenvolvimento profissional dos estudantes.</p>
<b>Reflexão no processo superviso</b>	<p>30. Que entende por processos reflexivos?</p> <p>31. Que fatores considera essenciais para que se possa desenvolver a componente prática numa vertente reflexiva?</p> <p>32. O que entende por colaboração e reflexão no processo superviso?</p> <p>33. Os futuros professores, durante o estágio, foram motivados e desafiados a refletir acerca de suas práticas? Em quais situações, atividades, momentos?</p>	<p>30 - Conhecer o entendimento que o supervisor possui sobre a reflexão no processo superviso.</p> <p>31. Identificar os fatores que o supervisor considera essenciais para que se possa desenvolver a componente prática numa vertente reflexiva.</p> <p>32. Compreender o que o supervisor entende por colaboração no processo superviso.</p> <p>33. Identificar os momentos em que os futuros professores se sentiram motivados a refletir sobre suas práticas.</p>

	<p>34. Considera que as reflexões realizadas pelos estudantes durante o processo de estágio supervisionado foram significativas na formação deles? Em quais aspectos? Por quê?</p> <p>35. De acordo com o GUIA DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO para 2018/2019 deste Mestrado, “o Relatório Final de Estágio deve ser assumido como o produto de uma apreciação de todo o processo formativo, orientado para as competências definidas, com um caráter reflexivo, contextualizado, projetivo e fundamentado”. O GUIA ainda refere que “o Relatório Final de Estágio deve construir-se em torno da capacidade de refletir sobre o impacto do Estágio no seu desenvolvimento pessoal e profissional. Deve centrar-se na reflexão sobre o trabalho desenvolvido com uma dimensão crítica”. Como considera que esta vertente reflexiva se tem apresentado nos relatórios de estágio? Observa-se qualidade e pertinência nas reflexões produzidas pelos alunos? Em quais aspectos?</p> <p>36. Considerando que o relatório final de estágio tem também, entre outras finalidades, ser um registro documental reflexivo sobre a prática, os estagiários apresentam bons produtos na execução do mesmo? Quais foram os aspectos reflexivos em relação à prática mais pertinentes e relevantes encontrados nos registros feitos pelos alunos?</p>	<p>34. Compreender o impacto desta reflexão na formação dos estagiários.</p> <p>35 e 36. Conhecer a opinião do supervisor sobre o relatório final de estágio relativa às dificuldades e benefícios encontrados pelos mesmos, nomeadamente em relação à vertente reflexiva do mesmo.</p>
<b>Consolidação da entrevista</b>	<p>37. Perguntar se o entrevistado gostaria de acrescentar alguma informação que não tenha sido contemplada nesta entrevista.</p> <p>38. Agradecer o tempo disponibilizado e as informações concedidas.</p> <p>39. Solicitar colaboração em outros momentos no futuro.</p>	<p>37, 38 e 39 – Dar aos entrevistados oportunidade de complementar algo, assim como agradecer a colaboração e solicitar, se necessário, um contributo no futuro.</p>

**ANEXO 3 - GUIÃO DE ENTREVISTA PARA O ORIENTADOR  
COOPERANTE (OC)**

<b>Categorias</b>	<b>Perguntas das entrevistas</b>	<b>Objetivos das perguntas da entrevista</b>
<b>Elementos de referenciação</b>	<p>1. Nome 2. Idade 3. Local de nascimento 4. Percurso escolar 5. Escola onde estagia 6. Percurso profissional (se houver) 7. Tempo na função de OC</p> <p>8. Agradecer a disponibilidade e participação. 9. Informar aos entrevistados sobre a temática e a finalidade da entrevista; 10. Reforçar a importância da participação do entrevistado para o sucesso do trabalho; 11. Pedir autorização para gravação da entrevista; 12. Posteriormente dar conhecimento da transcrição da entrevista, para validação; 13. Salientar o caráter restrito do uso das informações prestadas; 14. Referir a disponibilidade para fornecer os resultados do trabalho.</p>	<p>1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7. Caracterizar o orientador cooperante em termos pessoais e profissionais.</p> <p>8,9,10,11,12, 13 e 14. Participar ao orientador cooperante questões de ordem organizacional.</p>
<b>Estágio pedagógico</b>	<p>15. De que maneira se realizou a negociação com a Instituição de formação sobre as suas funções/atribuições enquanto orientador cooperante no processo de supervisão de estágios? 16. De que maneira é realizada a articulação com os supervisores da instituição de formação?</p> <p>17. Qual importância atribui ao estágio supervisionado no curso de formação de professores?</p>	<p>15 e 16. Perceber como se articulam para efeitos de organização do trabalho o orientador cooperante, o supervisor de estágio e a faculdade.</p> <p>17. Analisar qual a importância do estágio pedagógico atribuída pelo orientador cooperante na formação dos futuros professores.</p>



	<p>18. Segundo o GUIA DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO para 2018/2019 deste Mestrado, o principal objetivo do estágio pedagógico é “habilitar profissionalmente para o desempenho de todas as atividades inerentes à função profissional de um Professor de Educação Física do ensino básico e secundário”, os futuros professores. Pela sua experiência, quais são as atividades inerentes à função, que são mais facilmente incorporadas/mobilizadas pelos estagiários?</p> <p>19. Quais àquelas em que são encontradas as maiores dificuldades por parte dos estudantes? Por quê?</p> <p>20. Acredita que os estudantes vêm com ideias pré-concebidas em relação ao estágio pedagógico? O que muda ao final do estágio?</p> <p>21. Quais características são fundamentais para que um estagiário venha a desempenhar bem suas funções neste período de estágio supervisionado e no futuro já como professor?</p> <p>22. Em conformidade com o GUIA DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO para 2018/2019 deste Mestrado, a avaliação dos estagiários acontece baseada no processo de formação e na elaboração de um relatório final. Avaliar processo não é uma tarefa fácil, como bem sabemos. Acredita que a avaliação processual tem ido de encontro aos objetivos pré-definidos no GUIA? Quais aspectos têm sido avaliados de acordo com o planejado/planificado? Quais, no seu entender, podem ser melhorados?</p> <p>23. Em quais aspectos a avaliação do processo pode auxiliar os futuros professores na prática?</p>	<p>18, 19 e 20. Conhecer a percepção geral do orientador cooperante acerca da eficácia do estágio pedagógico de formação de professores.</p> <p>21. Identificar quais características são consideradas pelo orientador cooperante mais relevantes para o perfil de estagiário/futuro professor.</p> <p>22, 23 e 24. Conhecer a opinião do orientador cooperante sobre o processo de avaliação durante o estágio pedagógico</p>
--	--	--

	<p>24. Ainda consoante com o GUIA DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO para 2018/2019 deste Mestrado, o orientador cooperante tem importante função e relevantes atribuições no que se refere à avaliação dos estudantes deste mestrado. Considera positiva a experiência avaliativa da maneira em que está organizada? Consegue participar plenamente deste processo? Acredita que pode haver melhorias? Em caso de resposta positiva, quais seriam elas?</p>	
<b>Supervisão pedagógica</b>	<p>25. Qual sua concepção sobre supervisão pedagógica?</p> <p>26. Quais são as características mais importantes de um bom orientador cooperante? Quais qualidades são essenciais?</p> <p>27. Qual o tipo de relação que deve se estabelecer entre o orientador cooperante e o estagiário?</p> <p>28. Quais são as funções/atribuições principais que desempenha enquanto orientador cooperante?</p> <p>29. Quais as dificuldades encontradas nesta função?</p> <p>30. Considera necessário os docentes cooperantes terem formação em supervisão? Por quê?</p> <p>31. Que papel atribui à observação de aulas durante o processo supervisoivo?</p>	<p>25. Conhecer o entendimento que orientador cooperante tem em relação à supervisão pedagógica.</p> <p>26. Identificar as características mais relevantes atribuídas a um bom orientador cooperante.</p> <p>27. Compreender o tipo mais adequado de relação a ser estabelecida entre o orientador cooperante e o estagiário.</p> <p>28 e 29. Conhecer as principais funções/atribuições do orientador cooperante, assim como as dificuldades encontradas neste percurso.</p> <p>30. Conhecer a opinião do orientador cooperante sobre a relevância de uma formação em supervisão.</p>

		31. Entender qual a percepção que o orientador cooperante tem relação à observação de aulas.
<b>Reflexão no processo supervisivo</b>	<p>32. Que entende por processos reflexivos?</p> <p>33. Que fatores considera essenciais para que se possa desenvolver a componente prática numa vertente reflexiva?</p> <p>34. O que entende por colaboração e reflexão no processo supervisivo?</p> <p>35. Os futuros professores, durante o estágio, foram motivados e desafiados a refletir acerca de suas práticas? Em quais situações, atividades, momentos?</p> <p>36. Considera que as reflexões realizadas pelos estudantes durante o processo de estágio supervisionado foram significativas na formação deles? Em quais aspectos? Por quê?</p>	<p>32. - Conhecer o entendimento que o orientador cooperante possui sobre a reflexão no processo supervisivo.</p> <p>33. Identificar os fatores que o orientador cooperante considera essenciais para que se possa desenvolver a componente prática numa vertente reflexiva.</p> <p>34. Compreender o que o orientador entende por colaboração no processo supervisivo.</p> <p>35. Identificar os momentos em que os futuros professores se sentiram motivados a refletir sobre suas práticas.</p> <p>36. Compreender o impacto desta reflexão na formação dos estagiários.</p>
<b>Consolidação da entrevista</b>	<p>37. Perguntar se o entrevistado gostaria de acrescentar alguma informação que não tenha sido contemplada nesta entrevista.</p> <p>38. Agradecer o tempo disponibilizado e as informações concedidas.</p> <p>39. Solicitar colaboração em outros momentos no futuro.</p>	37, 38 e 39 – Dar aos entrevistados oportunidade de complementar algo, assim como agradecer a colaboração e solicitar, se necessário, um contributo no futuro.

#### **ANEXO 4 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Concordo em participar, como voluntário, do estudo que tem como pesquisadora responsável a aluna Márcia Regina van de Kamp Fonseca, orientada pela professora Doutora Maria João Mogarro, do Mestrado em Supervisão e Orientação da Prática Profissional, do Instituto de Educação, da Universidade de Lisboa.

Tenho ciência de que o estudo tem em vista realizar entrevistas com alunos e professores, visando, por parte da referida aluna, a realização de uma dissertação de mestrado.

Minha participação consistirá em conceder uma entrevista que será gravada e transcrita. Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa académica, que os dados obtidos não serão divulgados, a não ser com prévia autorização, e que nesse caso será preservado o anonimato dos participantes, assegurando assim minha privacidade. A aluna providenciará uma cópia da transcrição da entrevista para meu conhecimento e validação.

Local e data: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## ANEXO 5 - ENTREVISTA CONCEDIDA PELO ALUNO 1 (A1)

(31/5/2019)

MK – Então, primeiro seu nome completo.

A1 – Todo?

MK – Todo.

A1 - XXXXXXXXXXXX.

MK – Idade?

A1 - 23 anos.

MK – Nasceu onde?

A1 - Em Beja

MK - Qual é o seu percurso escolar?

A1 – Fiz até o nono ano como toda a gente faz, e no décimo ano optei pelo curso tecnológico de desporto. É um curso que já não existe neste momento, era um curso que era um misto de um curso científico e um curso profissional, porque nos possibilitava ter estágio, ou seja, dava para ter entrada no mercado de trabalho e também nos dava bases para poder ingressar na faculdade. E tive sorte, por acaso foi o último ano que houve. O ano a seguir já passou a ser profissional. Foi ali um ponto de sorte que eu tive. Depois entrei em Ciências do Desporto, aqui na XXXXXXXXXXXX, que o curso é de três anos, a licenciatura - Ciências do Desporto. Só que no segundo ano, depois, podemos escolher a vertente exercício e saúde ou treino desportivo. Então, no segundo ano, escolhi a vertente da ciência e saúde. Uma vertente mais ligada ao exercício em que o estágio era num ginásio, tive um semestre de estágio num ginásio, e no ano a seguir entrei no Mestrado XXXXXXXXXXXX, que é o que eu estou atualmente, agora no meu segundo ano.

MK - Muito bem. Já tem alguma experiência profissional?

A1 - Tenho alguma experiência profissional. A minha experiência profissional começou a partir do ponto em que eu terminei o estágio de licenciatura. Antes nunca tinha trabalhado em nada, estagiei no ginásio, fiquei lá a trabalhar no ginásio como técnico de exercício físico, instrutor de sala de exercício e professor de aulas de grupo, como tenho a fazer agora, mas entretanto me mantenho a fazer essas funções, e além disso, a meio do meu primeiro ano do mestrado, que foi o ano passado, comecei a dar atividades de enriquecimento curricular de Educação Física, que também continuo a dar. Ou seja, a minha vida profissional está centrada tanto no ginásio como na escola, nesse momento.

*(Áudio - Parte 2)*

MK - Quais eram as suas expectativas iniciais em relação ao estágio pedagógico?

A1 – Minhas expectativas iniciais eram tornar-me realmente um professor de Educação Física, que é aquilo o que eu ando a tentar já há dois anos. Digo a tentar, porque tenho, cada vez tenho mais consciência de que cada vez estou mais longe, estou mais perto, mas ao mesmo tempo mais longe. Mas a minha expectativa era que fosse o melhor ano da minha vida até o momento, porque eu creio muito que a qualidade de vida está ligada aos nossos objetivos pessoais e eu gosto muito de trabalhar para objetivos. E eu sei que durante o estágio ia haver inúmeros objetivos, uns mais ambiciosos que outros, outros menos, momentos mais difíceis, momentos mais fáceis. Só que minha expectativa era sair de lá a ensinar os alunos, eu queria sair de lá a pensar que eu tive algum papel naqueles alunos, porque efetivamente isso é a função de qualquer professor. Existem outras funções tanto ligadas à direção de turma, ao desporto escolar, a relação com a comunidade, que neste momento até considero que seja o ponto mais difícil, mas a minha expectativa era sair de lá e que os meus alunos soubessem o meu nome e que sentissem que aprenderam alguma coisa comigo.

MK – Foram correspondidas? Estão sendo, não é? Está terminando...

A1 - Eu digo que sim, pode parecer um ponto ingrato da minha parte, mas eu digo que sim, porque sinto que houve ali aprendizagens. Eu digo isto, porque eu acredito muito no papel da avaliação no processo de ensino. E a avaliação formativa, avaliação para as aprendizagens, foi um ponto que tentei desenvolver desde o início do estágio, desde a avaliação inicial, que eu considero aquilo uma avaliação para as aprendizagens e não das aprendizagens, é um diagnóstico do meu ponto inicial, e ao longo do percurso eu fui observado, observando, registrando, não ser aquele professor que leva o papel e hoje é dia de avaliação. Não, todos os momentos são de avaliação, porque nós temos que utilizar todos os meios para conseguir ver se o processo está a dar resultado e utilização dessa avaliação formativa possibilitou que eu, em vários momentos, comparasse e disse: “pera aí, ele já fez mais isso, ele não subiu o nível, mas ele já faz mais este objetivo”... por dentro de cada nível existem inúmeros objetivos. E eu, eu gosto mais de olhar para o processo do que para o produto. E mesmo alunos não subindo de nível, eu considero que eles tenham aprendido e acima de tudo, que aprenderam quais é que são os objetivos. Porque eu passei a minha escolaridade toda sem saber quais é que eram os objetivos da Educação Física, o que é que eu tinha que fazer para atingir “x” nível. Tinha lá um número no final do ano, mas aquilo não me dizia nada: “o que é que eu faço, o que é que eu tenho que fazer mais, o que é que eu posso fazer para melhorar”, e eu sinto que meus alunos neste momento conhecem isso, eles sabem quais é que são os três níveis do Programa Nacional de Educação Física, sabem quais são os critérios de cada nível e andam à procura de atingir cada nível, não é do 4, ou do 5, (é que eu estou com o 3º ciclo, classificação vai até 5) então nem é a busca de cada nível, e eu notei uma evolução. Aliás hoje dei uma aula de ginástica e hoje, por vezes nós pensamos que quando os alunos que já atingiram um patamar de excelência, começam a desligar. Eu até digo-te que acho que é ao contrário. Os alunos que já atingiram o patamar de excelência, são aqueles que ainda querem atingir mais. Eu hoje tive o exemplo de dois alunos a atingir um nível avançado, uma no solo, outro no plinto. No início do ano tinham o nível introdutório, “pá, eu gostei de ver aquela cara de felicidade deles”, ou seja, eu acho que eles aprenderam, alguma coisa ocorreu.

MK - Muito bom! Quais foram as principais dificuldades encontradas durante o estágio?

A1 – Ui, muitas! Pegando no Guia de Estágio, por áreas:

- Área 1 – a principal dificuldade, que eu já estava bem assente que ia ser muito difícil mesmo, já levando uma boa bagagem da faculdade, a questão da avaliação. Eu sinto que a minha faculdade, desde a licenciatura, porque para mim o estágio começou antes, não foi só no mestrado, começou antes porque foi lá que eu ganhei certas competências que depois eu acabei por utilizá-las. Mas a questão da avaliação, eu sinto que tive uma bagagem muito boa sobre avaliação, principalmente pelos professores que tive cá na faculdade e pelas tarefas que eles nos davam, que eram tarefas autênticas, não era vamos estudar para o teste ou as simples apresentações orais que fazemos em qualquer disciplina, não, eram apresentações orais mais que englobavam tarefas autênticas, que nós vamos utilizar isso mais tarde, no contexto de estágio. Eu senti que tinha ali uma grande bagagem, mas mesmo assim senti que ia ter dificuldades e isso não foi nada que eu não me enganasse. No início do ano, para nós que caímos de paraquedas e temos que, primeiro de tudo, adaptarmos ao próprio contexto. Depois é saber o nome dos alunos, depois é saber como é que eu hei de avaliar. A questão de como avaliar, essa parte aí, era, lá está, através das tarefas autênticas, eu sabia organizar o planeamento das aulas para conseguir avaliar os alunos, mas depois chegava lá: -“ih, como é que ele se chama?”, “espera aí, será que ele está a fazer isso bem?”, “mas qual é o que é o critério?”. Eu ainda hoje estou

no final do estágio e ainda não domino todos os níveis, nem por perto. Sinto uma evolução, é pequena evolução, mas é grande para mim, na minha perspectiva. Mas no início do ano eu cheguei a levar uma “checklist”, mas aí eu disse: “isso não faz sentido”. E aí nunca mais levei. Eu vou estar aqui, vou estar concentrado, porque depois já há uma questão. Aquele é o momento da avaliação inicial, mas também é um momento de aprendizagem, as aprendizagens começam ali, eu não sou ali um avaliador, ali só estou a ser professor. Então senti uma grande dificuldade em avaliar todos os alunos, eu tenho 31 alunos, em todas as matérias. Ao longo do ano abordei 15 matérias. Eu, se calhar, em nenhuma sou especialista. Aliás, até houve uma entrevista que eu fiz há muito pouco tempo, com um professor e ele disse: “quando nós percebemos de handebol, nem de handebol percebemos”. E é completamente verdade. Então eu tinha que avaliar os alunos, cada um dos alunos em cada matéria, para os poderes localizar. Depois eu também tinha uma espécie de consciência pesada que se falhasse no trabalho, porque aquilo ia ser um diagnóstico e ia ser aquilo que ia projetar todo o ano letivo. Se eu falhasse ali, e falhei, mas se eu falhasse ali, todo ano letivo ia ficar comprometido. O planeamento não iria ser adequado, porque nós aqui trabalhamos por etapas. O nosso ensino é centrado nos alunos, não é centrado nos conteúdos, como a maioria das disciplinas, Língua Portuguesa, ou Matemática: “vamos dar equações do 1º grau, depois passamos para o segundo grau, mas como, se um aluno não sabe nem o primeiro grau, como vamos trabalhar o segundo grau?”. Não dá, aqui na Educação Física nós trabalhamos por etapas e centrado no aluno, ou seja, eu estou a trabalhar com os alunos a mesma matéria, mas estou a trabalhar para objetivos diferentes. Então senti uma grande dificuldade logo aí na avaliação. Depois continuando ainda na Área 1, da condução do processo de ensino, na parte da condução. A parte da condução, foi algo que eu considero que a minha turma me ajudou, não sei se foi a turma ou a interação entre nós, mas uma das minhas primeiras preocupações das quatro intervenções, na intervenção pedagógica, que nós estamos sempre concentrados e estamos sempre a refletir, que é questão de instrução, organização, clima, e disciplina. E destas quatro, a minha primeira preocupação foi o clima. Porque eu acredito muito que nós temos que ter ali um bom clima de aprendizagem, senão o resto não vai funcionar. Eu posso até ser muito fraco a fazer uma instrução, posso não ter uma melhor organização, mas se eu tiver ali um clima, há ali espaço para haver aprendizagem, e dado que o ano letivo é longo, talvez para os professores não seja longo, mas para mim foi muito longo, mais tarde ou mais cedo as questões de instrução e organização iam ser trabalhadas. A da disciplina eu nunca tive grandes problemas, principalmente porque, porque eu acho que o mais importante foi a definição de regras no início, ser rigoroso. Aquilo que nós pensamos que os alunos não gostam, os alunos gostam que nós sejamos rigorosos, porque sentem que há ali regras, sentem que há ali um comprometimento. Então a minha primeira preocupação foi o clima e não senti grandes dificuldades. Aliás, eu até andava a refletir na minha cabeça se não estava a ser, se não estava a me aproximar demais deles, porque há aquelas, aquelas teorias empíricas que não devemos mostrar os dentes aos alunos até uma certa parte do ano, e eu não conseguia. Eu não sei, mas pronto isso ajudou-me logo. Mas depois, a organização e a instrução, isso tive que trabalhar muito. Ainda hoje acho que tenho muito para trabalhar a questão da instrução, ser rápido, ser objetivo. Eu sabia o que é que tinha que ser, mas depois, no momento era difícil. Eu tenho um problema, é que eu falo demais. Eu quando, eu quando eu gosto dos assuntos que eu falo, acabo por falar demais. Isso é uma componente que estou a roubar tempo de aprendizagem. Eu já refleti muitas vezes e hoje em dia ainda não sou capaz de dar uma boa resposta, uma resposta concreta. Se fizer uma boa instrução, pode ser mais longa, mais demorada, os alunos vão perceber. Longa, que não seja muito longa, senão eles também desligam. Uma

boa instrução é uma instrução completa, que eles percebiam exatamente aquilo que é para se fazer, é um investimento aí, não pode ser só vamos fazer isso, pronto. Aí eles vão perceber exatamente o que é têm que fazer, mas depois o tempo de prática é menor. Então se eu fizer uma instrução menos completa, eles podem não perceber tão bem, mas o tempo de prática é maior, ainda estou a tentar ganhar aqui o equilíbrio, mas instrução e organização tive que trabalhar muito, organização mais, organização destas quatro foi que a me deu mais dores de cabeça, porque tenho 31 alunos. Por acaso em termos de espaço, materiais eu estou uma escola de sonho para estagiário. É verdade que depois quando for para uma escola, vou ter inúmeras dificuldades, mas eu escolhi aquela escola, porque eu queria não me preocupar com essas questões. Eu quero ter todas as ferramentas para me conseguir agora me desenvolver, depois a adaptação vem. Mas nós temos lá cinco espaços de Educação Física para quatro turmas ao mesmo tempo, é um sonho para qualquer um. Há escolas que têm um pavilhão para três turmas, mas depois os pavilhões são quentes. Temos lá um campo de futebol, um campo de futsal, mas aquilo lá é 16 por 23, um pavilhão normal é 40 por 20. Mas pronto, tem 31 alunos lá, aquele pavilhão é só meu. Logo não há desatenções com outra turma. Mas ter 31 alunos em prática, num espaço daqueles, por vezes é complicado. Em ginástica não tenho problemas, mas nos jogos coletivos já tenho. O basquetebol, como tem aquelas tabelas lá atrás, dá para organizar. Tenho oito tabelas, eu uso seis tabelas! Mesmo assim, na maior parte das vezes, havia uma tabela estava livre, para depois eu adaptar no próprio momento, porque eu acredito muito na diferenciação do ensino. Mas, por exemplo, no futebol ou no handebol... Como é que miúdos que ainda não têm alguns elementos técnicos desenvolvidos, e quando vamos para situações de jogo, “o que é que acontece”? Num jogo anárquico ainda, se eles têm pouco espaço, como é que eles vão conseguir desenvolver as suas aprendizagens? “não dá”! Então aí dá muitas dores de cabeça como organizar a turma, para que, quando tivessem a trabalhar, tivessem exatamente as condições necessárias para conseguir desenvolver. Depois há outra questão: “não há espaço, então os outros ficam a fazer o quê”? Porque eu sou contra ter alunos parados numa aula, a não ser que tenham alguma limitação, mas eu também meto-lhes a fazer uma alguma função, seja a fazer um estudo na área dos conhecimentos para depois apresentar aos colegas, seja arbitrar os colegas, seja auxiliá-los, mas 31 alunos, eu tinha que pensar sempre, faz-me uma confusão enorme ter alunos parados numa aula de Educação Física. Então tinha que pensar muito, arranjar estratégias, portanto quanto à organização ainda deu algum trabalho. A disciplina como já disse não deu, o clima também correu bem. A instrução, ainda hoje tenho que aprimorar a minha instrução, sendo mais objetivo, sendo mais claro, falando menos e falando mais ao mesmo tempo, mais curto, mas com mais conteúdo.

MK – Isso na Área 1.

A1 – Área 1.

A1 – Área 2 da investigação, não senti tantas dificuldades. É uma área que é exclusivamente trabalhada em grupo. Na Área 1 também trabalhamos muito em grupo na parte da reflexão. Obviamente quando estamos nós a atuar, precisamos atuar sozinhos, mas isto não é um trabalho individual. Se eu estou ali como professor daqueles alunos, mas tenho ali o Professor OC e a A2 que vão observar todos os passos que eu dou, e todos os passos que meus alunos dão, de modo que depois conseguimos debater e a fazer reflexões. Aliás, até as primeiras autoscopias que fizemos, eram sempre muito um com base no outro, depois é que começamos a ganhar uma maior distância, mas hoje em dia acaba uma aula: “então, porque é que disseste aquilo, o que é que aconteceu, o que é que tu achas?”. Há sempre ali a procura de alguma reflexão.

MK – Eles estão sempre ali, assistindo a tua aula?



**A1** – Sempre.

**MK** – E você assiste a dela?

**A1** – Sempre. Quando estou a dar aulas, sou eu que estou ali com meus alunos, o professor **OC** está sempre com a **A2** sentado ali junto, mas nunca atuam. Não houve um único momento em que atuassem, a menos que aconteça alguma coisa que os alunos lesionem, e pronto: “não vamos ser hipócritas ao ponto, eu combinei, não”. Estamos a ter um trabalho colaborativo. A segurança dos alunos em primeiro lugar. Mas, depois, quando é a **A2** a dar aula, estou eu ao lado do **OC**, estamos a falar da aula dela, ou de algumas coisas de estágio, reflexões acima de tudo. Por acaso o Professor **OC** é uma pessoa que dá muito para refletir, e dá-nos muita autonomia. Ou seja, quando estou a dar aulas, estou completamente autónomo, não há nenhuma dica, só após, porque, porque nós aprendemos com os erros. Se estivermos constantemente a ser corrigidos no momento, não dá. Na minha perspectiva não dá. Claro que para algumas pessoas dá.

**MK** - Até porque interromper uma aula é complicado.

**A1** – Exatamente, e acima de tudo descredibiliza o professor. Nós às vezes podemos errar, eu já muitas vezes ali expliquei uma coisa mal, mas eles não me disseram logo, disseram depois. Por quê? Para depois corrigir de modo que os alunos não percebam o que eu não sei, porque eu assumo que não sei, mas a frente dos alunos eu posso estar a perder ali a credibilidade. E depois é a aprendizagem deles que está em jogo, não é minha, é deles. Mas pronto, na Área 2 é intrinsecamente colaborativo, mas eu nessa área, sou sincero, não tive muitas dificuldades, por quê? Porque eu tenho levado o mestrado mesmo muito a sério, muito mais do que a licenciatura. A licenciatura acaba por ser no início, eu vim de outra terra, pronto, acabamos por ter outros fatores que influenciam no nosso empenhamento na faculdade. Mas a partir da metade da licenciatura eu comecei a levar as coisas muito mais a sério, e no mestrado, aí posso dizer que não houve uma única coisa que eu desistisse no mestrado. Mesmo aquele teste, aquela apresentação no final, não, vamos até ao fim. Eu tenho andado muito a investir nisso e sinto que agora ao final do tempo, sinto que ganhei bagagem em algumas componentes. Mas a Área 2, uma área de investigação, em que eu era do grupo da **A2**, eu já trabalho com a **A2** desde o meu terceiro ano de faculdade, ou seja, já existe aqui uma estrutura de trabalho, uma organização, os métodos já são semelhantes, já existe também confiança. Confiança até para haver discussão em que nos chateamos, mas eu também acredito que essa parte é importante. Se fosse um colega que me chateasse também, às vezes acho que alguma coisa não está bem, não é? Mas pronto, eu acho isso muito importante. Mas já tínhamos aqui uma boa base de trabalho. Só para ter uma noção, nós no primeiro semestre, no primeiro ano de mestrado, fizemos 19 trabalhos. Tantos trabalhos como o terceiro ano inteiro. Eu contei isso. No segundo semestre já não contei os trabalhos. E muitos deles eram ligados à investigação, até nós já temos duas publicações. Fizemos já um estudo com SPSS, quantitativo, para avaliar a motivação dos jovens, também já fizemos uma revisão bibliográfica. Já temos alguma experiência para começar a trabalhar. Nós somos muito imaturos, mas já temos ali alguma uma mão e foi daí que eu também tirei muita experiência para organizar uma investigação. Vamos identificar o nosso problema, aí no início do ano letivo fui aos documentos todos do agrupamento do grupo de Educação Física, conversas informais com os professores, aplicamos questionários aos próprios alunos para perceber o que é que estava mal na escola, e identificamos inúmeros problemas. Depois escolhemos um problema. Escolhemos o problema que não existe a formação contínua no grupo de Educação Física. Dentro do Plano Nacional de Educação Física, há quatro decisões que têm que existir para concorrer para o desenvolvimento da própria disciplina, que é do currículo do aluno, neste caso é o plano plurianual, tens as

matérias, os níveis, isso existe e aquela escola tem documentos muito bons. Eu digo muito bons, porque nós no primeiro ano de faculdade, nós avaliamos um protocolo de uma escola, outro grupo avalia outro e depois apresentamos à turma. E eu vi, há barbaridades extremas, quase ninguém segue os programas nacionais de Educação Física, eu não percebo porque. E agora cada vez mais digo isso, as conversas informais mostram isso. O plano daquela escola é muito bom, muito a conta dos estagiários que lá passaram. O estágio lá naquela escola tem uma influência muito positiva no que toca a isso. Depois recursos espaciais. Recursos materiais, tudo, inventários tudo muito bom, também feito por estagiários. Mas depois havia uma falta, que era as decisões ao nível dos Recursos Humanos. No que tocasse ao planeamento da formação dos próprios professores entre o grupo porque formações há muitas, há aqueles créditos que vamos, mas dentro do grupo de Educação Física, o espaço de reflexão não existia isso. Então pronto, nós identificamos o problema e era um problema que dávamo-nos gana trabalhar porque nós ainda temos muita energia, se calhar daqui a uns dez anos eu já não tenho tanta energia, mas agora nós temos e importámo-nos mesmo com isso. Então, nós identificamos o problema, fizemos a revisão bibliográfica e isso já estamos completamente... não é completamente, mas já estamos há vontade. Além do mais, no 1º semestre tivemos uma cadeira de investigação que nos auxiliou nisso, auxiliou-nos nos primeiros passos. Pronto, nesse ponto não temos problemas. Depois, a nível da metodologia, a metodologia nós também já tínhamos feito um trabalho, nada de publicado, mas tínhamos feito um trabalho, também com entrevistas. Então já havia ali uma certa estrutura que nos auxiliou. Ainda fui, também, lendo mais estudos que tinham feito coisas recentes, ou seja, na própria revisão bibliográfica encontramos essas coisas. Pronto, aí tudo bem. Depois na discussão nós gostamos de fazer uma discussão, então quando nós já temos os resultados ali, nós gostamos de estar a discutir aquilo... naquele lado é igual, naquele lado já é diferente, porque que é igual... pronto, esse problema... nesse caso, não tivemos problema. Foi aquilo que nós estivemos a apresentar agora há pouco tempo, na quarta-feira, na Área 2 não senti dificuldades, muito pelo que a formação me deu. Além disso, sem esquecer a ajuda que o Professor XXXXXXXXX, que era da disciplina, nos deu. O Professor **OU**, também, auxiliou-nos bastante. Eu digo que auxiliou em poucos momentos, mas esses momentos fizeram uma grande diferença, mesmo. O Professor **OC** pelo seu conhecimento empírico ali do... “devem fazer aqui ou acolá”, ou seja, um guia. Eu olho para o Professor **OC** e penso muito no estilo de ensino descoberta guiada porque ele não nos diz as coisas, ele dá-nos os caminhos e mete-nos a refletir. Depois, passada uma semana, é que, se calhar, puxa, outra vez, o assunto. Então, pronto, na Área 2 não tivemos uma grande dificuldade, muito pelos hábitos de trabalho que já tenho com a **A2**. Se calhar, se tivesse outros colegas, ia ter algumas adversidades, mas eu dou grande importância às pessoas que estão ao nosso lado a trabalhar. Daí, também, o nosso tema de reflexão dentro do próprio grupo.

A Área 3 - desporto escolar... desporto escolar, eu não... eu tenho uma experiência desportiva vasta. Eu, quando era miúdo, fiz ginástica, fiz natação até ao 5ºano, ou seja, para mim, são as duas modalidades que nós devíamos fazer... que eu vou pôr o meu filho a fazer até aos cinco anos, mas só as duas juntas. Não vou pôr só numa ou noutra. Tem que ser as duas porque são completamente diferentes e eu tenho exemplos de colegas meus que só fizeram natação e só fizeram ginástica e ficaram limitados depois em termos de algumas habilidades motoras. Depois, passei para o futebol, um jogo coletivo, é a minha modalidade preferida, ou seja, aí também ganhei experiência no que é que é um grupo, o que é que é uma equipa. Além, da imprevisibilidade que os jogos desportivos

coletivos nos trazem. Depois, houve aí uns tempos que, depois, desisti do futebol. Andei muito na rua de skate. O trabalho de equilíbrio...

MK - Eu também...

A1 - ... de deslocamento. Nunca fui um “*skater*” profissional, mas fazia aqueles básicos, o “*ollie*”, o “*pop shove*” e pronto, conseguia saltar três ou quatro escadinhas, mas pronto, divertia-me, caía muitas vezes, que eu acho que isso é super importante, que hoje não acontece, mas temos de cair, nós temos que nos esfolar, se não nós não aprendemos. Aprendemos, não é aprender a fazer a técnica bem, mas temos que ter esta experiência, temos que saber o que é que é estar a sangrar. Depois, ainda estive um ano no badminton, aí foi no desporto escolar. Estive um ano no desporto escolar, estive lá, gostei muito daquilo, mas pronto, não me chamou a atenção, mas sinto que, agora quando fui para a escola, tinha ali algumas habilidades que foi ali que eu ganhei, não foi na Educação Física. Depois, no secundário, eu quando fui para o curso tecnológico de desporto que eu disse, eu saí da minha cidade, fui para 15km, logo aí também dei um grande impacto na minha vida a nível de autonomia. E aí voltei a jogar futebol, no clube onde estava... na cidade onde estava a estudar, ou seja, acabei por ter aí um grande leque de modalidades. umas mais estruturadas que as outras, outras na rua, era comigo e com os meus amigos, outras no desporto escolar dadas por um professor de Educação Física porque no clube não havia professores de Educação Física, eram treinadores. Treinadores que eu não tiro a credibilidade e não tiro o trabalho que eles têm, mas eram meramente treinadores. Meramente por quê? Não têm a parte pedagógica. Se calhar, têm, mas não é a mesma coisa que um professor de Educação Física. Eu acredito muito que um professor de Educação Física destaca-se dos outros profissionais de treino. E eu com isso, eu sinto que ganhei diferentes competências, seja a nível do reportório motor, seja o nível da comunicação ou lidação com uma equipa. Eu cheguei ao desporto escolar e eu estava indeciso porque eu gosto de várias matérias. E uma das indicações que tanto o Professor OU e o Professor OC me disseram foi... escolham aquilo que não têm à vontade. E eu a pensar, eu posso não ter à vontade, mas eu também quero fazer uma coisa que eu goste. Mas, ao mesmo tempo, eu sonhava, vou para o futsal, vou pôr lá os miúdos a jogar e não sei quê, mas depois eu disse: não, vamos para aquilo com que não tens à vontade. E entre as opções, eu fui escolher o voleibol. O voleibol por quê? Porque na minha... eu vivia em Sines, Sines é Zona Sul, ali não há cultura de voleibol. A cultura do voleibol em Portugal é no Norte. Aqui, em Lisboa, também já existe alguma, mas no Norte muito maior. E isso depois também acaba por afetar a própria Educação Física porque os programas só abrangem o suficiente para nós abordarmos as matérias do próprio contexto, aquelas que têm significado nós estarmos a abordar. Portanto, o rugby também poucas vezes tive, o handebol também poucas vezes tive, era futebol e basquetebol e o badminton. Pronto. Além disso, o ténis de mesa também, passei muito tempo a jogar ténis de mesa nos intervalos e isso também foi... está ligado à Área 3, que eu também já vou dizer. Mas escolhi o voleibol por quê? Porque além de não ter essa cultura, esse conhecimento e o conhecimento prático, o conhecimento empírico que está no voleibol, foi, também... na minha faculdade, nós temos as modalidades, nós temos inúmeras modalidades, temos no primeiro e segundo ano da licenciatura. E, no meu ano, no meu primeiro ano, houve uma troca de modalidades do primeiro para o segundo ano, então eu acabei por ter três aulas de voleibol. Era das matérias que sempre gostei mais porque jogava na praia, mas nunca tive a parte pedagógica de um professor a ensinar-nos. Eu percebi... então, mas espera aí, eu vou acabar o estágio sem saber o que é que é o voleibol, treinar voleibol? Porque nós aqui, quando estamos alunos, eu sinto que quando estou como aluno, eu aprendo imenso, mas depois escolhi o voleibol porque não tinha essa prática, três aulas de voleibol numa

licenciatura e mestrado não era nada. Então, pronto, escolhi o voleibol e também me agradou porque era coletivo e eu gosto de coisas com muitos miúdos. Não gosto de ter o individual, a performance individual, ou seja, fui pela minha dificuldade, mas também acabei por juntar o útil ao agradável. Então escolhi o voleibol. A Professora XXXXXXXX é uma professora que percebe imenso de voleibol até, inclusive, foi jogadora, passadora e o processo que ela teve comigo ao longo desta área foi fundamental. Por quê? Há professores que nos mandam logo para os leões, mas eu também gosto desse tipo de professores, mas ela não fez isso. E o facto... talvez, em momento, eu queria que ela fizesse, mas ela acabou por não fazer, foi aos poucos, devagarinho, mas eu senti que isso foi fundamental porque eu a observar, eu, inclusive, a fazer treinos como aluno, eu participava nos treinos como aluno, faltava um jogador e “não, eu jogo” e isso acabou-me por dar, também, um pouco do conhecimento do conteúdo que nós andamos à procura. Não é só a especialização, também é a nossa experiência como alunos. Faz parte desse próprio conhecimento. Então, eu vi uma dificuldade em que se ela me dissesse “dá aí um treino”, se calhar, fazia jogo, fazia uns passes de exercícios, não fazia tanta coisa como agora fazia. Então, ela dessa maneira, fez-me superar essa dificuldade. Hoje em dia, eu sei exatamente que tipo... sei exatamente, não exatamente, atenção, eu não quero que isto possa parecer que eu sei muito, porque eu não sei quase nada ainda, mas desde o início do ano, eu sinto que sei muito mais do que sabia. Eu agora sei exatamente para treinar aqueles exercícios, estas variáveis, o que é que eu posso mudar agora para mudar... então, eu senti, não senti uma dificuldade porque ela guiou o processo desta maneira. E, também, os miúdos ali, naquela escola, são cinco estrelas, não sei se é por eu ser novo e ser rapaz, estou ali a treinar com eles, eles também vêm de outra maneira, mas aí no desporto escolar acabei por não ter muita dificuldade, muito pelo que a professora me potenciou ao longo do ano. Além disso, é uma professora que está numa fase da carreira de desinvestimento, ela já tem trinta e oito anos de serviço, ou seja, tem muito conteúdo ali e mesmo assim continua a fazer muita coisa que outros desistem, mesmo com trinta anos de carreira.

A Área 4 - a Área 4 é aquela que é a relação com a comunidade, é aquela que eu considero mais difícil. Mais difícil, por quê? Mais difícil porque envolve uma interação com inúmeras pessoas, inúmeros agentes. Funcionários, aí não tenho nada a apontar, inclusive, até me tratam por Doutor na escola. No início fazia-me confusão, mas eu depois percebi que não vale a pena eu estar a dizer que não porque é a mesma coisa de eu chamar aos professores sempre por “professor” e “Não, não me chames professor”, é professor, não consigo. Eu até digo, na brincadeira, os alunos chamam-lhes “stores”, eu chamo “professor”, pronto, já está aqui uma coisa diferente. Comunidade cinco estrelas. Chegamos lá, acolheram-nos de braços abertos, tudo o que nós precisamos, aquela comunidade está muito... é muito humana, talvez seja, se calhar, um adjetivo que eu possa empregar nesse sentido. Depois, os outros professores, a maior parte dos outros professores, não sei... eu acho que eles gostam de ver a energia ali de alguém novo, os de Educação Física são cinco estrelas e, inclusive, nas primeiras reuniões, nós apresentamos críticas e propostas de mudanças de documentos, aceitaram-nos todos, mesmo alguns não concordando, sabem que, se calhar, é aquilo que se devia fazer. Mas pronto, aí cinco estrelas, nós fomos apoiados desde início, deixavam-nos, inclusive, ver aulas deles. Aí, nesse ponto, grupo de Educação Física, cinco estrelas. Aquilo não é um grupo, aquele grupo de Educação Física não é um grupo, muito pela homogeneidade de idades, aquilo 13 professores, mais de metade, têm mais que 60 anos, ou seja, está tudo já num desinvestimento. O professor mais novo tem 31, só foi colocado este ano a primeira vez, ou seja, ele esteve dez anos à espera para ser colocado na escola porque o resto é tudo muito mais velho. Mas não é um grupo, mas como agentes mais velhos, aí

não me posso queixar nada. Por não ser um grupo é que nós apostamos na formação contínua, dentro do próprio grupo. O grupo de Educação Física, cinco estrelas. Comunidade de funcionários, cinco estrelas. Depois há aqui dois, que eu evito mais falar, que é a questão do conselho diretivo. Eles viam-nos de uma maneira, não sei... nós não somos professores ali, não é? Mas havia ali uns olhares, que não era como os outros professores, não sei se é também por envolvimento, eles têm inúmeros trabalhos e, às vezes, também andam estressados, mas eu lembro-me da primeira vez que fui ao conselho diretivo, a primeira vez que fui sozinho, já tinha ido com o Professor OC, que ele foi-nos apresentar. Eu entrei e, imediatamente, falaram comigo de uma forma muito desagradável: “mas como é que entrou aqui?” e eu “ah, eu sou professor, sou professor estagiário” e aí, pronto, já me trataram de outra maneira, mas...

MK - Confundi-te com um aluno da escola?

A1 - Exatamente.

MK - Mas não poderia falar assim, não é?

A1 - Exatamente... não sei. Poderia ou não poderia. Também não estou no lugar deles.

MK - Poder pode, mas não deveria.

A1 - Exato, mas todas as vezes que nós íamos lá, as reações não eram as melhores. Os nossos pedidos, até, inclusive, as marcações de sala houve problemas, mas pronto, nós sempre... nós sempre dissemos, eu e a A2, “calma, não nos vamos chatear, vamos mostrar que, se calhar, nós é que nos...” não é que eles nos interpretaram mal, nós é que não nos...

MK - Não se explicaram bem, se precipitaram...

A1 - Exatamente, se calhar não dissemos as coisas bem, mas mesmo muito, tendo a noção que não, mas calma, nós vamos resolver isto. Depois pronto, nós nunca tivemos problemas nenhuns e cada vez que agora vamos lá, já somos tratados de outra maneira. Acho que também faz parte do processo, o não sorrir, talvez. Não sei. Mas pronto, não tivemos problemas mesmo com isso. Agora, a parte da direção de turma... tive um grande desafio na minha vida porque eu tive que lidar com uma professora... eu não quero estar aqui a empregar adjetivos maus, mas uma pessoa complicada. Uma pessoa complicada, no sentido que... podia-me ter descredibilizado à frente de pais, inclusive, mesmo eu estando a fazer um... eu considero que tenho feito um ótimo trabalho na direção de turma, eu nunca tive problemas com apresentações ou falar com pessoas, mas os professores escondiam muito os estagiários disso para os proteger. Eu, logo na primeira reunião de pais, eu fiz uma apresentação oral para os pais com a caracterização da turma, geral só, ou seja, aí criei logo uma ligação com os pais. Os pais receberam-me logo da melhor forma, inclusive, recebi feedbacks pelos alunos. Mas eu estava a investir muito naquela turma, mas houve ali um certo momento em que começou-me, tipo, a tirar do caminho, mas o meu objetivo é a coadjuvação, eu tenho aqui trabalhos para fazer. E começou-me a descredibilizar pelas decisões que eu tomei. No regulamento da escola, é um exemplo, diz que após cinco minutos, eles têm falta. E eu, não só utilizei isso, por estar no regulamento, mas também uma estratégia, tal como a A2. Após cinco minutos, marcamos falta, não há faltas de atraso. Mas atenção, em Educação Física, isto não contribui para a nota, por isso não há problema. Nós nunca iremos estar a prejudicar o aluno. Aquela falta é para estar naquele registo e estar a consciencializar o aluno e o encarregado de educação, que chegaram atrasados. Para os pais saberem “o aluno chegou hoje atrasado” porque aquilo é digital. Os pais têm sempre acesso na internet. Aquilo nunca iria prejudicar o aluno. E ela andou a dizer para ali, - isso foi logo o primeiro passo -, a enrolar, a dizer que eu não devia fazer aquilo, não sei quê. E o diretor de turma é que justifica as faltas, inclusive, até lhes ia justificar a falta. E eu a pensar, então, mas assim está a estragar a

minha estratégia. E eu expliquei, isto não prejudica os alunos, isto é para consciencializar os alunos, que eles não podem chegar atrasados porque nós temos que criar estes hábitos desde agora. E o porquê que eu acredito muito nisso? Porque aqueles meus colegas que no 8º, - eu estou a dar ao 8º ano -, na altura do 8ºano, chegavam atrasados, hoje em dia continuam a chegar atrasados à faculdade ou a chegar ao trabalho, ou seja, esses hábitos têm que ser conseguidos desde o início.

MK - Como é que é o ditado? É de pequenino que se torce o pepino. E ela te desautorizava, não é? Isso é complicado.

A1 - Exato, mas ao mesmo tempo não conseguia porque eu argumentava. Fazia pela calada, vamos assim dizer. Depois fechava os olhos, pronto. E depois houve uma grande questão. Eu dei negativas, no 1º período, aos alunos. E dei negativa, por quê? Porque eu acho que seria desonesto, eu não dar negativa àquele aluno que não tem a positiva, neste momento. Aquela nota é para informar o aluno de onde é que ele está neste momento. Não é para estar a castigar o aluno. Não. Era injusto o aluno receber ali positiva e não lhe dar negativa. Eu quero saber, eu como aluno, eu meto-me muitas vezes no meu papel como aluno, se eu estou a falhar, se eu não tenho isto bem feito, digam-me. Eu tenho que saber. Se não eu vou continuar a pensar que tenho isto tudo bem. Não. Se existe um problema, temos que o identificar. O aluno é o primeiro que tem de saber. Não é o encarregado de educação, nem os outros professores, nem a direção de turma. É o aluno que tem que saber. Eu, neste momento, estou aqui. Eu não posso continuar aqui. Então, eu dei negativas, dei cinco negativas em 31 alunos. Aquilo é uma escola de referência, então... a própria diretora de turma... atenção, eu dei as cinco negativas e o Professor OC nunca disse nada sobre isso. Eu tenho colegas de estágio que os professores, no final dos períodos, lhes davam as notas... “este aqui não, mete esta nota”, mas isso acontece. Eu ali tive a sorte do Professor OC “não, A1 o processo é teu”, nunca me disse que não, punha-me talvez a pensar se seria uma boa gestão, não sei quê, mas nunca disse vais fazer aquilo ou acolá ou não faças isto. A palavra “não faz” eu nunca ouvi... a frase “não faças”, eu nunca ouvi da boca do Professor João. Então, se o meu orientador de estágio não me está a dizer para eu não fazer, é uma professora de história que vai dizer para eu fazer? Então, pronto, houve aí o problema, tinha que dar positiva, não podia dar negativa que os pais iam chatear. Ali há uma questão, os pais, a maior parte, só para ter uma noção, 30 e tal % dos encarregados de educação têm doutoramento, apenas um não tem mais que o 12º... sim, não tem mais que o 12º. Todos acima dos 12º, aquilo é só licenciados, mestrados e doutoramentos, pós-graduações também, ou seja, a nível académico, os pais têm um bom nível. Então são muito mais participativos na própria escola. Então, naquela escola, os pais acabam por chatear muito os professores, mas eu... eu não empregava a palavra chatear, eu quero é que os pais venham perguntar os porquês. Se o pai está a perguntar é porque está interessado na aprendizagem do aluno, mas os professores veem aquilo como um ataque ou ali algo que os pode comprometer e eu sei que ela tem muito medo dos encarregados de educação, desde o início. Então, estava ali uma enorme confusão e eu a explicar “professora, eu não posso dar uma positiva se o aluno tem negativa” e ela “tem que dar... já viu, coitadinho... Educação Física”, também descredibilizava a disciplina de Educação Física, mas eu não, eu sempre argumentei. Lá está, a avaliação na faculdade que eu tive deu-me uma grande bagagem, então eu estava confiante daquilo que eu estava a fazer. Então “não professora, está aqui. Não vou mudar porque a professora agora quer que eu mude” e ela “ah, mas esta já me está a chatear e vem falar... ela o ano passado pediu um requerimento da nota porque a filha não teve cinco. Agora o A1 está-lhe a dar três”, “Professora, não estou a dar nada ninguém. Eu estou a avaliar as aprendizagens dos alunos.”. Pronto, ali... gerou-se logo ali uma

distância porque ela não conseguiu “torcer”, assim dizendo, acabava por haver um afastamento, mas isso não era o pior de tudo porque eu aí não tinha problema nenhum, estava consciente do trabalho que estava a fazer. Mesmo daqui a dez anos vendo que fiz um péssimo trabalho, eu neste momento, estou consciente que fiz aquilo que eu podia e o melhor que eu podia. Chegam os encarregados de educação, uma encarregada de educação que era advogada, super indignada, porque a filha tinha tido três e a filha tem cinco a tudo, só que a Educação Física não tem. É um grande problema. Esteve várias vezes para vir falar comigo e acabou por nunca vir falar comigo. Eu acredito que foi pela avaliação formativa que eu entreguei aos alunos porque eu, o meu objetivo quando me deparei com esse problema foi isto tem de começar a entrar nos encarregados de educação pelos alunos. São os alunos que têm que compreender primeiro e depois mostram aos encarregados de educação. Então essa senhora acabou por nunca vir falar comigo. Então eu penso que foi porque... nesse ponto foi bom, mas tive uma colega, uma colega de profissão, professora de português, encarregada de educação de uma aluna minha, esta teve negativa, veio falar comigo e aí foi o caos. Foi o caos, por quê? Porque eu estava sentado numa mesa com a minha diretora de turma, aliás, eu fui dar esclarecimentos aos encarregados de educação porque eu estou a fazer coadjuvação com a direção de turma porque se eu não estivesse, eu não dava nenhuma explicação, só no final do ano, mas eu quero dar. Quero dar a explicação, quero identificar porque quero que ela saiba daqui o porquê que a filha está neste patamar e aquilo que pode vir a desenvolver e o que é que precisa. Professora, eu e a mãe da Joana. Tinha duas professoras à minha frente, duas colegas de profissão. Eu parecia que estava a falar com duas crianças porque elas estavam, constantemente, a falar por cima de mim. Queriam explicações, mas eu começava a explicar... tive de ter muita paciência e eu aí senti “**A1** estás a crescer”, estás a crescer porque estás aqui a aguentar, aqui uma grande pressão e ainda não desististe, mas o mais... para mim, o que foi muito grave foi a professora, a minha colega de direção de turma, a dizer que eu estava a fazer as coisas mal e que não devia fazer assim, que não concordava que os critérios de Educação Física fossem assim... pá, se fosse o encarregado de educação... era uma coisa. Agora, eu tenho aqui a minha colega, que me pôs, por momentos, ao lado da mãe, a cair em cima de mim porque eu sou um estagiário. “Ah, mas concorda com esses critérios?”, “Não sei o quê, mas isso não deveria ser assim, **A1!**”, “Ai já lhe disse que isso não é assim...”. Porque na Educação Física nós temos três áreas, não existe percentagens. A Márcia está ciente dos critérios de avaliação de Educação Física?

MK - Não...

**A1** - Pronto. A maior parte das disciplinas é 50% o teste, 20% as apresentações, 10 ou 15% o comportamento, não é? Em Educação Física existe três áreas: atividades físicas, que são as matérias e as modalidades; aptidão física e conhecimentos. Para o aluno ter sucesso, que é ter o nível três ou o nível dez de zero a vinte, o aluno tem que estar apto nas três, ou seja, nas atividades físicas tem que atingir x pontos, de acordo com os níveis, nós temos três níveis: o nível introdutório dá um, o elementar dá dois, o avançado dá três. E, além disso, nós vamos buscar dentro de cada área coletiva, vamos buscar os melhores, dentro das raquetes vamos buscar a melhor, é inclusivo. Nós não vamos avaliar todos da mesma maneira. Eu tenho 31 alunos e vou buscar matérias diferentes porque em cada área vou buscar a melhor do aluno. Então, tenho que atingir x pontos. Na aptidão física têm que estar saudáveis. O estar saudável é estar... atingir o nível saudável no teste do vaivém, que é a aptidão aeróbia e no teste dos abdominais que é a força da região abdominal. E depois, mais um teste, o melhor do aluno. Não é difícil. Só que os pais pensam que os filhos não conseguem e até essa, a Joana, que é essa aluna, acabou por

atingir o perfil atlético e a mãe estava preocupada que ela tivesse negativa por causa disso. Por isso, os pais são os primeiros a não acreditar nos alunos. E depois temos a área dos conhecimentos, que é a área relativa aos conhecimentos e manutenção das nossas capacidades físicas, à participação na atividade física, saber o que devemos fazer... pronto, é muito ligada à área da aptidão física, mas a nível de conhecimento porque não basta só fazê-lo. Eu nessa área, eu trabalho através da... eu avalio os alunos através dos trabalhos de grupo. E também, formativamente, faço perguntas formativas... não contam para a nota, é para eu saber em que patamar em que eles estão, para saber “espera aí, se a maior parte não está a perceber bem isto, eu tenho que guiar desta maneira...”. Então temos que estar, temos que ser ecléticos nas atividades físicas, ser saudáveis e ter conhecimentos, basta 50%. Então, ela disse-me: “não, isso não faz sentido... então, se ela já tem negativa aqui porquê que...” e eu a explicar. Só que eu tinha duas professoras a cair em cima de mim e eu aí, eu percebi, estava aqui qualquer coisa mal, isto já não é só profissional. Aqui não existe ética. Não existe ética profissional porque se fosse em “off”, ela estar-me a dizer que não concorda, é uma coisa. Agora, à frente de uma encarregada de educação isso não pode acontecer. Está a descredibilizar o próprio professor. Ainda mais, um estagiário. E se fosse, se calhar, alguns colegas meus, eles tinham-se ido abaixo. Depois, também, depende da própria pessoa, mas eu, nesse momento, ainda me deu mais ânimo... não, isto vai ter que ir para a frente, eu vou conseguir que, - a professora não me interessa -, os encarregados de educação percebam. Pronto, aí foi muito feio, até o Professor **OC** sentiu necessidade de ir falar com a Professora **XXXXXX** a dizer que essas coisas não se podem fazer porque... está aqui uma professora e um estagiário e ela está a descredibilizar o estagiário em frente ao encarregado de educação, isso não... podia acontecer. Então o professor até teve uma conversa, ela veio-me logo pedir desculpa a seguir, mas aquilo... há pessoas e pessoas. Então eu aí senti que ela viu que teve de se rebaixar, então eu percebi... tenho que aguentar até ao final do ano porque eu tenho que continuar a guiar o processo dos alunos, eu não quero ficar afastado da direção de turma dos alunos porque a minha preocupação são os alunos. Eu posso ter que fazer esforços inúmeros para lidar com uma pessoa, mas se eu conseguir estar a trabalhar para aquele objetivo, eu não me importo. Então, foi aí que eu trabalhei imenso e dei muito investimento meu no próprio projeto da direção de turma. Nós tínhamos que fazer um projeto e até fui buscar muitas coisas científicas, muito empirismo também, objetivismo, projetos... fiz ali um projeto mesmo... o projeto talvez tenha quarenta ou cinquenta páginas. Pronto, foi um projeto que eu disse: “não, está aqui. Agora a partir daqui não me pode dizer que...”, pronto, quando nós dizemos que queremos fazer as coisas é uma coisa, agora quando temos ali coisas bem estruturadas e bem feitas é outra. Então fiz e ela disse “ah, vou ler...”, não sei quê... nunca leu aquilo, mas ao mesmo tempo, eu consegui continuar a fazer as coisas. As reuniões com os pais, ela sempre tentou que eu não estivesse presente. Às vezes, até eram os próprios pais que gostavam que eu estivesse presente porque quando eram reuniões gerais de pais, não houve uma única reunião em que alguns pais, não viessem falar comigo sobre a aprendizagem dos alunos. Inclusive, nesta última reunião agora que tivemos para entregar as notas do 2º período, essa professora de português, que se juntou com a professora... com a diretora de turma e caíram em cima de mim, veio-me pedir desculpa. Passado cinco meses. Ou seja, deu resultado, perceberam o porquê que tinham aquela nota. Não viram que era porque eu estava a castigar os alunos, mas em contrapartida, tive uma professora sempre ao meu lado que deveria ser o meu braço... o meu apoio, que sempre tentou pôr-me para baixo, mas até acho que... tive uma conversa com o Professor **OC** que a **A2** teve um professor completamente diferente. Eles trabalham muito mais e muito mais em cooperação, mas



eu disse ao professor que tive a melhor pessoa que podia ter tido na direção de turma porque eu agora vou estar preparado para que isto aconteça mais tarde. Porque as coisas fáceis nós conseguimos, agora as coisas difíceis, eu já tenho. Mas sinto que tive que ter muita resiliência, a nível emocional para conseguir manter-me ali a fazer os trabalhos ao lado ou com ela ao lado porque estivemos a fazer um trabalho... eu estive a fazer um trabalho de coadjuvação, um trabalho a pares e sabia tudo aquilo que ela já tinha feito, mas não vamos, vamos continuar. Então, eu acho que foi muito... foi essa a minha grande dificuldade no estágio. Pronto, tenho vindo a conseguir. Muito, também, por o trabalho... pelo que o meu trabalho depois tem vindo a ser exposto. Depois os professores também falam entre eles e eu acho que ela depois também começou a ver que “espera aí, então o miúdo está aqui a fazer as coisas bem e eu estou a ser assim?”, mas pronto... eu também já tive outros professores a falarem-me dela, sem enunciar e disseram logo que ela era uma pessoa complicada, sem eu dizer nada. Por isso, ainda pensei alguns momentos: “mas será que eu estou aqui a fazer alguma coisa...”, depois tive ali um descargo...

MK - Bem-vindo ao mundo dos professores!

A1 - Exatamente.

MK - Você vai encontrar muitos no caminho.

A1 - E os professores falam tanto que há os problemas dos alunos disciplinares. Não, o grande problema é as relações dentro da própria comunidade.

MK - E com os encarregados de ensino?

A1 - Encarregados de educação...

MK - De educação, não é?

A1 - À exceção desse dia que tive com essa professora, tive uma grande barreira, mas lá está... após cinco meses, acabou a reunião e veio-se dirigir a mim, sem estar com a outra professora ao lado e veio-me pedir desculpa. Por isso, eu acho que aí foi uma vitória minha. Uma vitória que veio tarde, mas se viesse cedo, se calhar, não tinha tanto significado.

MK - É verdade...

A1 - Por isso, depois, lá está... eu ganhei muitos encarregados de educação. Eu senti mesmo. Desde o meu primeiro contacto com eles, geral, eu ganhei-lhes. Ganhei-os para mim porque, inclusive, os alunos vinham falar: “o meu pai disse que o professor é bué fixe, nem sequer parecia professor” e eu quando ouço isso, estou há um mês na escola e vêm-me dizer que o estagiário não parecia estagiário, parecia era professor. Eu disse, espera aí, então dei uma boa imagem. E, também, nas reuniões sempre falaram bem. Eu os encarregados de educação ganhei. Só que a professora tinha muito medo dos encarregados de educação. Eu acho que esse é o principal problema dela porque ela esteve numa escola em Chelas.

MK - Nossa, Chelas...

A1 - Em Chelas...

MK - Chelas é complicado...

A1 - É complicado, mas quem são complicados são os alunos porque os encarregados de educação, se calhar, numa reunião aparecem dois. Então ela, se calhar, não tinha encarregados de educação a chatear. Quando vai para a XXXXXX, uma escola de referência, que costuma estar no top de avaliação externa...

MK - É...

A1 - Eu acho que o grande problema aí foi esse...

MK - Quais os aspetos teóricos estudados durante a sua formação inicial que foram relevantes para a prática profissional durante o estágio?

**A1** - Eu considero que a minha prática profissional tem que ter por trás um multifactorismo, ou seja, não foi só aquilo que eu aprendi ou naquela disciplina, não. Aliás, tenho feito tudo. Eu na minha formação inicial foi tudo, desde o primeiro momento que entrei na minha licenciatura, mesmo naqueles momentos em que eu não estava com os objetivos tão definidos, aquilo fez diferença depois porque eu também depois consigo ver as coisas de fora e perceber o porquê que há algumas atitudes, mas...

**MK** - Mas especificamente em relação aos aspetos teóricos...

**A1** - A nível, lá está, como eu referenciei há bocado, a avaliação. A avaliação fez-me uma grande diferença porque, para mim, a avaliação é o que inicia e o que finaliza o processo.

**MK** - Ok.

**A1** - Não é... a maior parte das pessoas vê a avaliação como o final ou aquela certificação. Não, para mim a avaliação é o início e o final do processo. Porque sem uma avaliação, eu não consigo fazer o planeamento e sem um balanço, eu não consigo saber como é que eu posso fazer melhor. Então, a avaliação tanto na licenciatura como no mestrado, foi um elemento teórico muito importante. Depois, a nível de promoção de climas positivos de aprendizagem, também considero que isso foi fundamental. Tanto... na licenciatura abordamos, sim e depois o mais interessante foi que abordei, novamente, isso no mestrado numa cadeira opcional, mas de treino desportivo. Foi preciso eu ir a treino para ouvir mais falar daquilo, mas ouvi falar. Eu escolhi aquela cadeira propositada porque tinha muitos aspetos relacionados com o ensino e ouvi falar porque nós temos à frente pessoas, não são crianças, são pessoas que estão ali à nossa frente e as pessoas estão ali e nós não podemos... eu acho que o professor é que tem de se adaptar aos alunos e não são os alunos que têm que se adaptar às regras do professor. Aliás, as regras devem ser decididas numa negociação, obviamente que a negociação não pode ser muito aberta, não é? Mas os alunos devem concordar com as regras e perceber as suas razões. E a minha experiência como aluno foi sempre o que os professores impunham e quando nos impõe uma coisa, nós não queremos fazer. Temos sempre ali um bichinho de não quero fazer aquilo. Agora, quando são negociadas e até vamos dar ao mesmo ponto, aí as coisas correm muito melhor. E foi isso que acho que ajudou muito na promoção de um clima. Depois, fundamental, fundamentalíssimo foi o desenvolvimento motor. Na licenciatura e depois no mestrado, na cadeira de Ensino de Educação Física I, a base era o desenvolvimento motor, nós aprendemos aí os programas, desde o pré-escolar, quais é que são os blocos de atividades que devemos trabalhar, mas como é que nós damos isto sem saber o que é o desenvolvimento motor? Que qualidades motoras fundamentais há, em que momentos é que as devemos trabalhar e em que idades é que elas devem levar estímulo porque nós no desenvolvimento se desenvolvemos certos estímulos em determinado momento, isso já não vai ser a mesma coisa. Isso vê-se muito nos miúdos. Aqueles miúdos que não tiveram experiências satisfatórias com atividades física, mais tarde não adotam comportamentos ativos. Os miúdos pequenos que não jogam há bola, que não lançam a bola à parede, eles depois quando chegam mais velhos, não conseguem desenvolver essas habilidades porque já foi no tempo atrás. É como a questão das línguas, há uma idade fundamental para nós aprendermos as línguas. Depois também aprendemos, mas é mais difícil. E eu acredito que o grande problema, cá em Portugal até, é não haver professores especializados na escola primária porque é nesse momento que é o momento fundamental para desenvolver os movimentos fundamentais. E se não desenvolver nesse momento, vai ter repercussões. Até há uma frase de um autor que até gostei, nessa altura, foi que: “Se um aluno não sabe ler, nem escrever, não vai fazer um texto. Se um aluno não sabe correr e pontapear uma bola, não vai jogar à bola.” Se não joga à bola, não convive com os colegas. Não desenvolve ali, também, a nível psicossocial, não se vai envolver em

comportamentos ativos no futuro. Por exemplo, se eu não sei jogar futebol e os meus amigos “olha, vamos jogar ali futebol...”, “ah, não sei jogar...”, não vou jogar. Agora, se for rãguebi e eu sei jogar rãguebi e os meus amigos não sabem também, vou jogar sozinho. Não. Nós na escola primária, aliás, antes da escola primária, se for possível, isto tem que haver um grande investimento a nível de professores de Educação Física e se eu um dia for coordenador de uma escola primária e for aquela pessoa que contrata os profissionais, eu não contrato ninguém sem realizar uma entrevista que fale sobre o desenvolvimento motor. Se não percebem de desenvolvimento motor, não vão ali fazer nada. Por isso, eu acho que essa disciplina foi mesmo muito importante para mim e na maneira como eu vejo as coisas, até na maneira como eu analiso os exercícios. Eu tenho alunos no 8º ano que não sabem lançar uma bola. Eles conseguem lançar uma bola, mas o movimento de lançar, não sabem executar. E isso a culpa não é deles, a culpa é de quem os ensinou. Não os ensinaram.

MK - Não ensinou, não é?

A1 - Exatamente! Eu tenho alunos... eu não gosto de fazer estas comparações porque cada um tem as suas experiências de vida, nós somos todos diferentes e nós somos fruto daquilo que já passamos. Se eu nunca joguei rãguebi, eu não vou saber jogar rãguebi agora. Mas eu tenho alunos no 3º e 4º ano que lançam melhor uma bola do que alunos no 8º ou que fazem um rolamento à frente e os outros não fazem. E por quê? Porque eu naquele momento, eu também quando cheguei lá, a maior parte não sabia fazer, mas num ano aprenderam. Por quê? Porque estão naquela idade. Agora, aqueles têm muito mais resistência para o conseguir fazer. Até mesmo vontade. Depois quando nós não conseguimos fazer, nós afastamo-nos cada vez mais dessas práticas. Então, eu acho que o desenvolvimento motor é um bloco estratégico aqui. Até na própria avaliação, no próprio planeamento, tendo em conta também as capacidades físicas do aluno e o desenvolvimento, isso também foi uma cadeira que me marcou muito. A aptidão física no jovem, como é que eu devo desenvolver as capacidades físicas nos jovens porque as crianças não são adultos, não são miniaturas de adultos. São completamente diferentes e nós não podemos estar a adequar os exercícios dos adultos às crianças. Quando eu digo adultos é aqueles que qualquer pessoa agora vai ao Instagram, ao Facebook ou ao Youtube e vê lá animadores ou pessoas que trabalham na televisão a fazer exercícios. Não, nós não podemos pegar naquilo, nem para os adultos. Agora, muito menos para as crianças. Então, temos que saber como é que havemos de os trabalhar e em que idades é que eles vão estar a desenvolver. Por exemplo, a flexibilidade. A flexibilidade é uma capacidade que durante a puberdade dos jovens, eles tendem a diminuí-la. Então por que que eu vou estar a insistir? Não, não, temos que aumentar... não. Faz parte do seu desenvolvimento, eles vão diminuir. Se eles estão a crescer, obviamente, vão perder flexibilidade, mais tarde voltam a ganhá-la. Então nós temos que saber essas diferenças. Ainda hoje expliquei aos meus alunos o porquê que as raparigas e os rapazes têm valores de referência no teste da aptidão aeróbia. Somos diferentes.

MK - Claro.

A1 - Os miúdos não podem... então nós temos de saber estas especificidades. A hemoglobina, o porquê que nunca ninguém lhes disse que nós temos produção de hemoglobina diferentes nos sexos? Por que que nos jogos olímpicos, e já estamos a passar para a fase adulta, mas é aí nesses exemplos que eles percebem melhor, por que os homens têm sempre resultados melhores que as mulheres na aeróbia? É por uma razão, não é porque treinaram mais.

MK - É físico.

**A1** - Exatamente, então também temos que saber essas coisas para não levar os miúdos ao extremo. Aliás, também, para eles próprios não desanimarem. Porque eles têm que saber o porquê que os valores são inferiores, eles não são menos que os outros, não. O corpo é que é diferente. Porém, durante a escola primária, eu farto-me de dizer “você são mais semelhantes do que diferentes porque nestas idades vocês são todos capazes”, se tu jogares futebol, se tu tivesses jogado futebol, tu agora eras melhor que ele, ele nunca jogou futebol. Há ali um grande... uma grande... não é paradigma que eu quero dizer, mas há uma teoria empírica que diz que os rapazes é que são bons a jogar nos jogos coletivos e as..., mas isso depende essencialmente dos fatores contextuais onde eles foram inseridos porque se eu tiver um filho, eu não vou pô-lo no ballet. Não vou, assumo isso. Se tiver uma filha... se calhar, meto-o no futebol pela equipa onde eu estava, mais facilmente a vou pôr na patinagem. Então se ela fez patinagem e se o miúdo fez futebol, obviamente, que o miúdo vai ser melhor no futebol, mas eu acredito muito que desenvolvimento motor, o desenvolvimento da aptidão física no jovem foram fundamentais para aquilo que ele faz hoje em dia. Além disso, também é preciso perceber os processos cognitivos dos alunos, o porquê que eles agem daquela maneira naquele determinado momento e temos que lhe pôr os pés assentes na terra. O miúdo está ali aluado, não me está a chatear... pá, faz parte dele. Se calhar, sou eu que estou a falar tempo a mais e ele já perdeu a atenção em mim. Eu acho que nós temos que perceber essas coisas também para nos culpar a nós, sendo capazes de nos culpar a nós próprios, pela falta de empenhamentos dos alunos. Então já falei aqui de avaliação, eu não vou falar do planeamento porque eu acho que é a principal lacuna aqui da minha formação. Nós aprendemos o que é o plano anual de turma, aprendemos o que é que é o plano de etapa, aprendemos o plano da unidade de ensino... vocês também trabalhavam com etapas?

**MK** - Trabalhamos.

**A1** - Pronto, eu sei, teoricamente... agora já é diferente, mas eu quando cheguei ao estágio sabia o que é que era um plano anual de turma, um plano de etapas, um plano de unidade de ensino e um plano de aula. Sei tudo o que era. Agora, o único que eu já tinha operacionalizado era o plano de aula. Então e os outros? Que é aquilo que eu vou fazer no estágio porque nós já não trabalhamos com plano anual... não trabalhamos com plano de aula. Tudo por etapas, unidades de ensino. Eu aqui nunca operacionalizei nada, eu sabia o que é que era, mas como é que o construo? Então aí deixo uma lacuna completa aqui nesta faculdade, que eu acho que é mesmo o que falta na área da Educação Física, pôr-nos com tarefas autênticas a nível de planeamento para chegarmos lá e sabermos, porque eu passei muitas dores de cabeça até chegar ao planeamento, como é que eu o organizo e agora olho para lá e isto era fácil, eu precisava era de já ter este trabalho vindo de casa. Agora...

**MK** - Mas você pode pôr isso como sugestão quando você terminar o curso, não?

**A1** - Sim, eu hei de meter. Depois, também já falei das iniciativas de aprendizagem... as didáticas, para mim, são fundamentais porque eu considero que aí eu aprendo muito, lá está, a parte do conhecimento do conteúdo vem da nossa experiência, não é só das atividades que fazemos e o que é que vamos trabalhar sobre a modalidade. Nós podemos ter um grande conhecimento sobre a modalidade, mas se nós nunca passamos por essa experiência, as coisas são diferentes, lá está, nós também temos de experimentar. Eu ao fazer as coisas, eu sei as dificuldades que tive e as sensações que tive e que posso adaptar aos alunos. Se eu nunca fiz aquilo... “ah professor...”, na cambalhota, “ai depois dói-me assim o pescoço”, se eu nunca tentei fazer aquilo, se eu nunca senti aquilo, eu não sei o quê que o aluno está a sentir e não sei, se calhar, o que é que lhe hei de dizer. Vou-lhe dizer aquilo que está escrito no livro, mas depois não se vai adaptar. Depois... a nível...

houve uma... estratégias de ensino que falava dos estilos de ensino. Há muita gente que descredibiliza os estilos de ensino, mas eu agora, no final do estágio, e tendo utilizado alguns com intencionalidade, eu acredito firmemente que os estilos de ensino têm muita repercussão na aprendizagem dos alunos, saber qual é que é o comportamento do aluno e o comportamento do professor, de acordo com aquele objetivo. Eu posso fazer a mesma tarefa, mas utilizar um estilo de ensino diferente e isso vai fazer grandes diferenças nos alunos.

MK - Como é que você chama?

A1 - Estilos de ensino.

MK - Ah?

A1 - Estilos de ensino.

MK - Estilos...

A1 - Estilos de ensino, temos os convergentes e os divergentes. O convergente está mais centrado naquele objetivo mais fechado. Os divergentes já dão mais opções ao aluno, ele é que vai encontrar as soluções. Por exemplo, o mais convergente é o comando. Eu faço e vocês fazem igual. No início é bom utilizar porque determinados estímulos também dão certos resultados, mas depois nós também temos que apelar à dissonância cognitiva do aluno para ele conseguir encontrar ele próprio várias soluções, para solucionar um problema. Eu acho que isso é muito importante. E aqui também foi uma bagagem muito boa que nos deram, tanto a nível de cada estilo de ensino, do trabalho que desenvolvemos, fizemos tarefas autênticas com eles. E também sabermos como é que havemos de progredir porque eu não posso chegar a uma aula e estar... utilizar logo estilos de ensino divergentes. Eu nem conheço a turma, não tenho a turma comigo ainda, vou estar... se não vai ser uma balbúrdia. Então, tudo por tarefa, por exemplo, é exatamente aquilo que eu quero que façam. Depois a partir daí...

MK - Sim...

A1 - Vai começar, por exemplo, eu hoje, foi a última aula de ginástica e eles têm uma ficha em cada matéria, o nível em que estão, os objetivos que têm cada um, individual. E há medida que eles vão fazendo, eu risco. Depois quando atualizei, entreguei-lhes o papel, mas com... no “*Word*” dá para pôr o risco por cima, que é para eles também perceberem “espera aí, eu já fiz isto... não é só isto que falta”. E eu hoje disse mesmo... na ginástica, eu trabalho sempre com grupos, com grupos e eles depois vão rodando por estações. Eu hoje disse “olhem, olhem para os vossos objetivos. Agora vão trabalhar cada um dos objetivos”, ou seja, cada um estava atrás das tarefas que não fui eu que as defini, foram eles que definiram, eles identificaram os objetivos, ou seja, já lhes dei a liberdade para eles usarem isso. Eu acho que a bagagem aqui da faculdade, também, os potenciou. Depois, no que toca também a estratégias de inclusão, neste caso, eu não tenho alunos com necessidades educativas especiais, mas já tive experiência profissional com isso. Aliás, eu, há bocado, na minha experiência profissional esqueci-me de dizer isso, também já trabalhei em campos de férias com necessidades educativas especiais, não são todos, mas um terço é. O objetivo daquilo é a inclusão.

MK - Certo.

A1 - Ou seja, se é inclusão temos que ter miúdos normais e miúdos com carências, mas aí também deu uma grande bagagem aqui da faculdade, como é que deveria adaptar e senti muito mais confortável a fazer depois essa ação com alguns conhecimentos.

MK - E aí você vai precisar porque cada vez mais...

A1 - Ah, agora também estou-me a lembrar, estou a falar de necessidades educativas especiais, também sou árbitro de *goalball*, muito também pela influência que eu tive do professor que tive a disciplina, o módulo de *goalball* dentro de uma disciplina...

MK - Go... *goalball*?

A1 - *Goalball*. É o desporto para cegos.

MK – Ahh, *goalball*.

A1 – *Goalball*, sim. No campo de voleibol, a linha final é a baliza, três para três, para garantir que todos estão a ver a mesma coisa porque eles... porque há cegos que... alguns ainda veem.

MK - Sim.

A1 - Todos com vendas. A bola tem guizos e têm que tentar marcar golo.

MK - Ok.

A1 - E as linhas... há ali uma série de linhas que são com saliência para... ou seja, orientamos espacialmente através do tato e ouvimos a bola através da audição. Depois existe uma regra para a bola não ir a voar, mas... é muito engraçado. Pronto, também desenvolvi uma certa capacidade... depois também me deu o contacto com cegos porque ao ser arbitro também estou ali a contactar com os jogadores e dá-me ali outra bagagem como é que hei de interpretar uma pessoa cega. Agora já não me faz tanta confusão. No início... ele não me está a ver..., mas pronto é uma bagagem também nesse sentido. Não, neste caso, para o estágio porque não tive essa necessidade, mas para a minha bagagem, enquanto desenvolvimento profissional, deu-me.

MK - Certo.

(*Áudio - Parte 3*)

MK – Então você já me deu uma boa ideia da parte mais teórica daquilo que te deu uma boa base...

A1 – Há aí uma coisa que eu queria referenciar sem desenvolver muito, que é as disciplinas ligadas ao nosso corpo humano. Cinesiologia, anatomofisiologia... está bem que não tem a ver com o próprio ensino e as próprias crianças, mas estão ligadas às áreas dos conhecimentos e o conhecimento que nós podemos dar aos próprios alunos, nesse sentido. Que modelos é que nós temos, o que é que podemos fazer no início de um treino e no final do próprio treino, aquilo que não se deve fazer, - que é aquilo que a gente mais vê -, eu chego à aula, chegava ao desporto escolar, dizíamos para os miúdos aquecerem autonomamente e a primeira coisa que eles vão fazer é alongar os músculos. Eu aí dou mais primazia ao aumento da frequência cardíaca, ao aumento da temperatura corporal, ao aumento da mobilização articular... está bem que não é uma coisa errada alongar, o alongamento não vai fazer mal, mas não é isso que vai preparar para a prática. E, também, uma disciplina que eu tive, que foi aquela que me deu o primeiro lançamento para dar uma aula de Educação Física, foi uma disciplina que me deu... que era pedagogia do desporto, que era planearem a aula em grupo, uma aula para darmos aos nossos colegas. Uma aula, deve ter sido a pior aula de sempre, mas já me deu ali um alicerce, mas, relativamente, às mais importantes eu acho que já acabei por as referir.

MK – Ok. Agora, o que é que faltou para você... para que as atividades realizadas durante a prática pudessem ser mais efetivas e significativas? O que é que você acha que faltou na sua formação?

A1 – Faltou na minha formação...

MK – Na hora que você foi para a prática, você falou assim...

A1 – Lá está, era aquela questão que eu falei, o planeamento, a operacionalização do planeamento. Eu sabia o que é que era a definição daquele plano e o objetivo daquele plano, como é que era a estrutura, mas aplicar, organizar um planeamento, isso já não sabia. O plano da aula ainda não sabia fazer. Temos o tempo, temos a atividade, temos a organização, o que é que eu vou fazer neste momento, como é que os alunos se vão organizar... pronto, sabia-me organizar minimamente. Agora, tendo em conta que dentro

do plano anual de turma, surge o plano de etapas e dentro de cada plano de etapas, surgem os diferentes planos de unidade de ensino, isto não são planos dissociados, está tudo em conjunto. Então, espera aí, se está tudo em conjunto tem que haver aqui uma lógica e uma lógica muito forte. Não pode ser, agora pronto, está aqui o geral, agora vamos pôr este que é mais específico. Não, isto tem que estar tudo relacionado uns com os outros e eu senti muita dificuldade em organizar, em ter lá tudo que era preciso. E foi isso que me deu aso para eu melhorar a minha condução de ensino. Mas, talvez, também seja preciso o próprio estagiário naquele momento, ter aquele momento de reflexão e aquele momento de dificuldade. Mas eu acho que nos poderiam dar uma maior bagagem nesse sentido.

**MK** – Ok. Numa escala de 0 a 10, que valor atribui sobre a importância do estágio pedagógico na sua formação?

**A1** – De 0 a 10? 10. Sem dúvida.

**MK** – 10. 10 com estrelinha.

**A1** – Sem dúvida.

**MK** – Muito bem. O que é que você entende sobre a supervisão pedagógica?

**A1** – Supervisão pedagógica. A supervisão pedagógica é uma ajuda... uma ajuda sistemática e tem que ser planejada. Sistemática porque não pode ser só ali uma vez ou outra, tem que estar sempre sistemática à procura de poder resolver mais e de estar neste momento e depois vai estar aqui neste. E planejada, de modo a que eu possa ser um profissional, um bom profissional e que me ajude tanto a adequar a minha profissão como também a saber reagir nos contextos onde eu vou estar porque não chega só saber o que é que é a Educação Física, também temos que saber o que é que é o contexto do ensino porque não é... não é vamos ali para aquela sala de aula e vamos dar aula. Não. Está ali um meio. Temos que saber também... temos que saber inúmeras competências, agora que não vale a pena estar aqui a referir, mas é a supervisão que nos guia, que nos traça uma linha em que nos permite que nós não nos desviemos, nós vamos estar sempre a desviar, mas pelo menos temos ali aquela referência.

**MK** – Um norte...

**A1** – Exatamente. Eu associo muito a palavra supervisão ao feedback.

**MK** – Ok.

**A1** – Para mim o feedback é crucial. E até a própria... se calhar, foi da literatura que eu já li que eu fiquei completamente convencido disso, mas ainda hoje os meus alunos até estavam a dizer “o feedback, a palavra que o professor gosta tanto de usar” e eu “sim, ainda bem que vocês estão-me a dizer isto”, mas sem feedback, eu não consigo melhorar, eu não consigo saber o que é que eu estou a fazer mal e até posso dizer isso, o que mais me chateia é dizerem “ah, está tudo bem”, não, não está tudo bem. Está sempre alguma coisa mal. Pode não estar muita coisa, mas tem que estar algo mal e é essa supervisão que vai-me potenciar isto. Por quê? Porque supervisão é desenvolvida por alguém que sabe fazer as coisas, que já está ali naquele contexto há muito tempo, que já estudou muito, que já fez aquilo que eu estou a fazer agora há muito tempo e já refletiu sobre isso. Além disso, também é um processo super reflexivo porque, eu acho que estar a dizer “tens que fazer aquilo daquela maneira”, isso já... já acaba por não ser supervisão. Supervisão é pôr-me a refletir e dar-me o guia para eu conseguir encontrar a resposta. Porque se eu não encontrar, se me derem a resposta, isso acaba por não ser um processo. Para isso tinham-me dito logo no início “olha fazes desta maneira e fazes desta...”

**MK** – Receita de bolo, não é?

**A1** – Exatamente. Outra coisa que eu também acho que é muito importante e que a supervisão permite é... permite aproximar o nosso conhecimento teórico do... daquilo que é a nossa prática porque nós chegamos lá com muita coisa na cabeça, mas depois

também temos que ver como é que se adequa ou se vale a pena adequar ou se é possível mesmo adequar. Então a supervisão é aquilo que faz a ponte entre o nosso conhecimento teórico e a prática que nós estamos a querer desenvolver e queremos atuar. Reflexivo, sistemático... aquilo que eu estava a dizer.

**MK** – Agora me diz, de que maneira a intervenção supervisiva contribuiu ou não, no seu desenvolvimento pessoal e profissional?

**A1** – Isso aí não é questão se contribui ou não... sem ela, eu acho que não estava aqui agora, por exemplo, a fazer esta entrevista. Não sei.

**MK** – Nem teriam te indicado...

**A1** – Exatamente. Mas qual era... como é que é mesmo...

**MK** – É assim, de que maneira a intervenção contribuiu. Então, vamos lá. A gente já sabe que contribuiu, não é? Então quando você olha para trás, você tem que pensar na questão da supervisão especificamente, está bem?

**A1** – A primeira coisa logo foi pôr-me os pés bem assentes na terra. Porque nós, nós ali naquele início de estágio, nós fizemos uma narrativa autobiográfica e nessa narrativa autobiográfica, eu disse que queria aplicar tudo aquilo que eu tinha aprendido. E logo na primeira reunião, após essa biografia, “não, tu estás aqui para aprender ainda. Tu não vais aplicar aquilo que aprendeste. Tu ainda estás aqui a aprender.”, logo aí pôs-me com os pés bem assentes no chão, tendo eu alguma noção, mas era aquele entusiasmo, quero aplicar aquilo que aprendi. Pus os pés bem assentes e depois é a questão de sentir que eu tenho alguém que posso partilhar alguma reflexão, pode-me dar respostas. Porque eu posso chegar ali a casa e partilhar com um amigo, mas ele vai sempre estar ligado ao nosso estado emocional, à nossa motivação, mas eu não preciso disso, nesse momento, eu preciso que me indiquem o que é que eu não devo fazer, acima de tudo o que é que eu não devo fazer porque eu acho que aprendemos mais com os nossos erros e com os erros dos outros do que com as indicações. E logo aí, dá-nos ali um... dá-nos ali uma cama em que nós sabemos, eu posso dormir ali um bocadinho para pensar um bocadinho. Depois não estamos sozinhos. Eu agora estou aqui a falar de supervisão geral, mas eu considero que a supervisão do orientador de escola e do orientador de faculdade é completamente diferente. Por quê? Cada um tem os seus pontos fortes. Eles não podem estar a fazer o papel... não pode haver só um e não podem estar a querer fazer o papel do outro e isso é uma coisa que eu acho que está muito bem ali. Eu acho que tive muita sorte com os dois orientadores. Talvez a maior parte das pessoas dizem isso, que tiveram muita sorte com a escola que tiveram, com o orientador que tiveram, mas eu posso dizer isso. Sou um sortudo que posso também dizer a mesma coisa que essas pessoas. Acima de tudo é estar ali presente e guiar-nos, no sentido de eu conseguir ser melhor do que aquilo que eu sou e não estar a dizer que tens que ser aquilo. Não. Está-me ali a guiar e faz-me encontrar os meus próprios erros. Depois a nível emocional, também dá um suporte imenso porque este estágio pedagógico, por exemplo, eu e a minha colega **A2**, nós trabalhamos... há quem seja alunos bolsеiros e assim, nós precisamos de trabalhar para sobreviver. Não temos, se calhar, a sorte ou o azar, de poder estar a estudar só. Então temos uma carga horária ainda grande e de responsabilidades. Este estágio pedagógico, se a Márcia viu o guia, tem uma carga mesmo muito grande de trabalho. Não é só o trabalho da prática.

**MK** – Não é só prática e quantidade de coisas que vocês têm que cumprir...

**A1** – Exatamente. Exatamente. E eu também acabo por sentir uma responsabilidade do percurso que eu tenho estado a fazer, eu não posso agora perder tudo. O meu objetivo é acabar com a média mais alta, não porque o número diz alguma coisa, mas porque eu quero entrar rápido na escola. A média vai fazer a diferença na entrada na escola. Nós aqui é por pontuação e é a média e depois acresce os anos de serviço.



MK – Certo.

A1 – Ou seja, se eu acabasse com média de 10, eu saía daqui com dez pontos. Se eu acabar com média de 20, é vinte pontos. Ou seja, de 10 para 20, são dez anos de diferença, que eu depois tenho que esperar. Então, eu também acabei por sentir uma grande responsabilidade neste estágio de tenho que continuar a fazer o máximo e se eu não tivesse aqueles orientadores, que me orientassem, que me ajudassem naqueles momentos, que me fizessem ver perspectivas que eu não via e que, se calhar, às vezes, nós não estamos a sentir que estamos a fazer as coisas muito bem, mas eles dizem sempre o contrário e são eles que nos alertam e são eles que nos ajudam principalmente com a comunidade na escola, como é que havemos de lidar e isso não vem escrito nos livros. Tenho que ter aquela componente empírica. Então, eu acho que o culminar de tudo isso é que me fez agora, se calhar, estar a dizer estas coisas nesta entrevista que eu sei. Respondi à pergunta?

MK – Respondeu, respondeu.

A1 – Ok.

MK – Agora quero saber, quais são as características que um bom supervisor pedagógico deve apresentar? Vamos tentar ser bem...

A1 – Objetivos...

MK – ... objetivos, está bem? Pense assim, quando você pensa num supervisor, nas tuas necessidades enquanto estagiário, quais são as características que você acha?

A1 – Eu acho que a primeira coisa tem que ser uma pessoa humana, uma pessoa compreensiva, que perceba que todos nós somos diferentes, temos carências diferentes, temos pontos fortes diferentes, temos vidas diferentes, temos responsabilidades diferentes. Então vamos construir o processo tendo em conta isso. Não é, somos ali todos iguais e temos que seguir aquele caminho. Não, também temos de perceber que, se calhar, não vai ser bom porque isto é um grande leque de componentes, tanto emocional como depois também da própria prática, mas acima de tudo, promover autonomia, prometer reflexão e desenvolver a nossa capacidade de autorreflexão e crítica. Dar sempre feedback, de forma, de uma afetividade positiva. Eu, por acaso, tenho muita sorte nisso, mas eu tive professores meus que davam afetividade negativa e podem dizer a mesma coisa, mas já torna tudo diferente. Fazer-nos acreditar que nós podemos fazer alguma diferença, nós podemos fazer aquilo. Agora, há um caminho a percorrer e é por este caminho, talvez, que devas fazer. Talvez devas fazer por aqui ou por aqui, mas decide tu. É a autonomia e promover a autorreflexão e é essa componente humana, também o bom relacionamento connosco e a compreensão de o que é que é a nossa vida porque se não nós estamos ali completamente diferentes, é um cargo muito grande. É uma responsabilidade muito grande estar na escola.

MK – Agora me diga, quais são as características de um bom estagiário?

A1 – Características de um bom estagiário? Um bom estagiário tem que ser humilde para aceitar críticas. Temos que saber aceitar as críticas porque são elas que nos vão fazer ficar melhores. Pensar aquilo, que nós estamos a fazer as coisas todas bem e que aprendemos daquela maneira e resultou, não. Nós temos que aceitar a crítica. Depois também acho que um bom estagiário tem que ser crítico. Crítico, mas fundamentado, obviamente, não é estar a dizer “isto não deveria ser assim”, não. Temos que ser críticos, no sentido de, estamos a criticar porque que aquilo poderia ser melhor, não é que aquilo é mau, é que aquilo poderia ser melhor. Um bom estagiário tem que... eu acho que tem que ser apaixonado pela área em que está a estudar. Tenho colegas meus que vão-se afastando cada vez mais e estão... e uma coisa que nos disseram é que nós temos que nos preocupar aqui com duas coisas, com a aprendizagem dos alunos e a aprendizagem do próprio formando. Porque se nós estivermos só a pensar num, mais facilmente pensamos nos

alunos, nós acabamos depois por prejudicar os alunos. Então, nós temos que ter aí uma competência que é concentrar tanto num como no outro. E pensar que a nossa vai influenciar os alunos e a dos alunos também vai influenciar a nossa. Depois também temos que ser dinâmicos, ter motivação para fazer mais, tentar puxar pelos agentes envolvidos na nossa profissão para pensarem se não queriam ou se não poderiam fazer algo mais, se as práticas deles... eu digo isto porque as práticas que nós vemos, não são, de todo, as que nós temos como recomendações, mas nós não podemos dizer que não devem fazer isso. Não, “e se fizesse isto desta maneira...”, ou seja, tentar levar ali uma inovação, mas uma inovação de uma forma humilde, tendo em conta que eles sabem muito mais que nós. Empenhados, mas isso é um estudante qualquer. E responsável porque é uma grande responsabilidade estar ali e ter um grupo de alunos ali a depender de nós. Eu acho que é isso.

**MK** – São as principais. Muito bem. Então me diz agora, qual é o tipo de relação a ser desenvolvida, seria mais adequada entre os supervisores - estagiários? Você já falou bastante, você já disse assim, essa é uma relação que tem que ter uma forte componente humana, sem dúvida, não é? Se o orientador olha para você como uma pessoa e com tudo o que está envolvendo, ser uma pessoa, isso já cria uma boa relação. Tem mais alguma coisa que você queira falar sobre relação entre supervisor e estagiário?

**A1** – Sim. Houve uma vez uma professora que me disse que nós não podemos ser amigos dos alunos. Eu não sei se ainda concordo ou discordo. Ainda vou descobrir isso. Porque ela dizia que nós não podíamos ser amigos dos alunos porque nós não estamos ali... estamos ali para os ensinar e há uma relação de professor-aluno, nós não estamos ao mesmo nível que eles e não somos ali os amigos que vamos sair dali e vamos comer um gelado ou qualquer coisa assim. Hoje em dia, ainda não sou capaz de dizer se concordo ou não, houve momentos que dizia que concordava e outros que dizia que não concordava, mas nunca fui capaz de dar uma resposta. Mas agora pensando bem no supervisor e orientador, eu acho que tem de haver ali uma relação de amizade, já somos pessoas adultas, já sabemos localizar quando é que nós estamos na função de estamos aqui para trabalhar ou estamos aqui para trocar experiências e eu acho que essa relação de amizade é muito importante, mas atenção! Nem sempre dá. Eu sinto que deu porque falamos ali de coisas que... eu gosto de ouvir isto, gosto destas experiências, não estou ali só a falar do estágio. E se nós não tivermos ali uma relação de proximidade, essas coisas não acontecem, mas acima de tudo de respeito. Tanto um como o outro. Nós, por ele ser alguém que já passou por muito e esteve no nosso papel e ele, também, por ver... eu também já estive ali com aqueles problemas, aquelas dificuldades.

**MK** – Eu me sentei naquela cadeira...

**A1** – Exatamente. Ou seja, o respeito, a amizade... depois também o trabalho colaborativo, eu gosto bastante de trabalhar com pessoas que gostam de trabalhar. Dá-me ânimo porque sei que estou ali a fazer para alguma coisa e quando nós temos alguém que está acima de nós... não é acima, o acima de nós é que...

**MK** – Mais experiência...

**A1** – Exatamente. E gosta de colaborar connosco, perfeito. Porque há muitos que já não querem. Eu acho que é essas as principais...

**MK** – Então, pensando no teu estágio, houve reuniões frequentes e sistemáticas com os supervisores de estágio? Até a pergunta aqui está no singular, mas eu vou pôr no plural...

**A1** – Ok...

**MK** – ... porque eu sei que são dois, não é? Houve...

**A1** – Sim. Orientador de... mais alguma coisa?

**MK** – Vai ter, mas... vai, desenvolve o teu raciocínio.

**A1** – Orientador de escola, nós no início marcávamos especificamente uma reunião por semana.

**MK** – Ok.

**A1** – Marcávamos sempre, sempre, sempre, até fazíamos a ata. Por quê? Para nós aprendermos a fazer atas, depois deixamos de fazer as atas porque não valia a pena. Depois, ao longo... nem foi passado muito tempo, mas acho que fizemos cinco ou seis atas, ou seja, isso dá um mês e meio. A partir daí, deixamos de marcar lá, naquele horário porque nós estávamos, constantemente, com o orientador de escola a refletir. Vamos ali ao bar, depois da aula, estávamos ali, se calhar, uma hora, ele tinha que ir ali para aquele lado, mas continuava ali connosco. Eu e a **A2** passamos bastante tempo na escola e eu, uma coisa que eu fiz, eu não trabalho na escola. Eu estou ali na escola, posso fazer tudo, mas tudo que é aquele trabalho de documento deixo para casa, que é o que os outros fazem ao contrário porque é para despachar as coisas. E eu nesses momentos aproveitava sempre para essas reuniões, ou seja, chegou a um ponto que deixou de ser necessário fazer reuniões com o orientador de estágio porque estávamos em constante reunião. Com o orientador de faculdade, já é diferente, porque estamos mais distantes. Ainda por cima, o Professor **OU** é uma pessoa que tem inúmeras responsabilidades, mas ele sempre... ia sempre lá de vez em quando, talvez quê... por período, se calhar, fizemos duas reuniões, em conjunto com... os quatro, os dois estagiários e os dois orientadores. Inclusive, no 1º período, o Professor **OU** não tinha disponibilidade para ver as minhas aulas, só ia ver as aulas da **A2**, mas nesses momentos reuníamos. Então, nós até arranjamos uma estratégia que foi eu filmar as minhas aulas...

**MK** – Ah boa!

**A1** - ... para ele ver em casa e, aliás, eu acho que até fiquei a ganhar com isso porque a análise é completamente diferente. Conseguimos ver tudo e ouvir tudo.

**MK** – Sim, até porque na hora “ah, eu não percebi muito bem isso...”, volta e vai...

**A1** – Exatamente, exatamente, mas há muitos colegas meus que dizem que o orientador de faculdade é sempre muito ausente, mas faz parte. Ele tem outros compromissos, mas os momentos que ele foi lá, foram momentos que eu saí de lá e, se calhar, fiquei a pensar durante dois dias, cabisbaixo, mas depois passados esses dois dias, foram as melhores indicações que me deram porque ele via coisas que nós não... mesmo falando sempre com o Professor João, nós não vemos. Ele chega lá com o conhecimento todo que tem e isto, isto, isto... devias fazer isto... eu... era um impacto grande, mas aprendi. Eu até apontava num sítio especial “indicações Professor **OU**” porque é um conhecimento diferente. A nível teórico, o Professor **OU** é, se calhar, dos mais conceituados e até no nosso tema de investigação, nós até metemos, se calhar, o pezinho... um pé numa zona difícil porque é a zona de conforto dele. É difícil naquela perspetiva “vê lá se não fazemos porcaria” porque se ele domina aquilo, não podemos mesmo falhar. Não, mas eu estou bastante contente. Foram poucas as vezes que ele esteve connosco. E outra coisa bastante importante, a avaliação foi sempre partilhada. Antes de darem as nossas avaliações, aqueles números que dão ali, aqueles números que não interessam para nada, interessam agora só para entrar na escola, eram sempre partilhadas. E então faziam isso, era sempre a nossa autoavaliação, ou seja, eles reuniam-se... aliás, nós partilhávamos a nossa auto e hétero avaliação, reuniam-se eles os dois sozinhos, depois antes de dar mesmo as notas, partilhavam connosco e estavam sempre dispostos ali a dizer “falta isto aqui, isto aqui, isto aqui podes fazer melhor...”, eu acho que isso é bastante importante porque eu tenho colegas meus que é este 16 ou este 17, mas não dizem o que é que é. Eu posso ter tido uma boa nota, mas para quê que eu quero uma boa nota se ninguém me diz aquilo que eu

tenho que fazer? Então, nesses momentos, foi mesmo muito bom. O Professor **OC** não sentimos necessidade de marcar reuniões porque...

**MK** – Estava ali, não é?

**A1** – Exato.

**MK** – O tempo todo. Essas reuniões foram profícuas? Todas as vezes em que houve reunião, todas as vezes ou na maior parte das vezes, em que houve... não precisava ser a reunião, poderia ser o bate-papo lá do bar...

**A1** – Sim, sim.

**MK** – ... ou nas vezes em que o Professor **OU** foi lá, todas as vezes foram profícuas? Você sempre...

**A1** – O que é que é profícua?

**MK** – Profícua? Profícua é que teve bastante utilidade, foi uma coisa que já acrescentou alguma coisa...

**A1** – Sempre. Nem que fosse para baixar a minha autoestima.

**MK** – Ok.

**A1** – Baixar a autoestima para depois subir o dobro.

**MK** – Fazer uma reflexão.

**A1** – Exatamente. A autoestima é aquilo de “estou a fazer tudo bem”, “não, não estás **A1!** Está aqui a falhar isto, tens de melhorar isto.”. E não, são sempre, aquelas... eu acho que nós devemos estar sempre a trocar ideias como melhorar e não aquilo que estamos a fazer bem.

**MK** – É, mas isso exige uma maturidade... não é?

**A1** – Lá está, aquela competência do estagiário, que eu digo que o estagiário tem que ser humilde o suficiente para ouvir críticas.

**MK** – Exatamente.

**A1** – No início, pode ser difícil, mas depois começamos... eu acho que no final de cada estágio, todos os estagiários são capazes de ouvir críticas. Se não ouvirem é porque, se calhar, não tiveram um bom processo de estágio.

**MK** – E vão ter que lidar com isso durante depois a vida profissional porque na escola você também vai ser chamado, vai haver uma avaliação, pelo menos numa escola...

**A1** – E nós não... eu não aprendi, se calhar, um centésimo daquilo que eu vou aprender na minha vida...

**MK** – Com certeza. Mas você teve uma base muito boa. Pelo que eu tenho acompanhado aqui, pela entrevista que eu tive lá, pelo que eu estou vendo com você, realmente é um curso muito bem estruturado. Eu já falei isso para o Professor **OU**. No dia em que eu li isso aqui... ainda bem que é aqui que eu vou fazer. Pelo menos, eu vou ter uma boa referência. Não é? Você considera que essas observações de aulas praticadas pelos seus supervisores foram importantes para o seu desenvolvimento profissional? Sim. Por tudo aquilo que você já me disse, sim. Em que medida? Assim... foram fundamentais?

**A1** – A minha atuação. A minha atuação, lá está, nós cada vez que acabamos uma aula, nós fazíamos uma autoscopia. Cada vez que a **A2** faz uma aula, eu faço uma autoscopia, mas da aula dela, não é uma autoscopia porque não é a minha aula, mas observação de aula. E como é que nós fazemos essa observação? As quatro áreas de intervenção pedagógica, segundo o autor **OU**, instrução, organização, clima e disciplina. E sabendo aquilo que nós falhamos naquela... o que é que podemos fazer melhor e nós identificamos sempre, nós fazemos sempre em cada uma dessas áreas, fazemos uma descrição daquilo que aconteceu. Depois, pontos fortes. Depois, pontos fracos. E há frente dos pontos fracos, estratégias. E é isso que nos levou cada vez a ser melhores e através dessa observação nós conseguimos identificar coisas que não conseguimos identificar. Eu acho

que fiz essa autoscopia... a autoscopia é a minha observação, mas eu sempre acompanhei a dos outros e agora é que eu vou escrever. Vou juntar tudo porque aquilo vai ficar o registo, fica registado é por alguma razão. Então eu queria que ficasse registado todas as minhas fragilidades e o que é que eu posso melhorar e foi sem dúvida essas observações que me potenciaram. Se não, eu não precisava de ir para lá. Continuava a dar AEC's, fazia as minhas reflexões, mas não tinha nenhuma orientação. E na condução seguimos essas quatro e agora, hoje em dia, olho para uma aula de um professor qualquer e automaticamente, sem nenhuma base, eu consigo ver que naquela área, - não eram áreas, eram dimensões, dimensões de intervenção pedagógica - , naquela intervenção podia fazer aquilo e aquilo, aquilo está a falhar, está menos fraco porque é muito pelo processo reflexivo que durou o ano todo e pelas críticas construtivas que os professores fizeram dessas observações.

MK – Muito bem.

A1 – Porque conduzir uma aula é fácil. Agora, uma aula que promova aprendizagens, aí é que já é difícil.

MK – Agora vamos bem para o campo da colaboração e da reflexão, o que é que você entende por colaboração e reflexão no processo supervisivo? Dentro das respostas que você me deu, já tem muito material aqui, mas agora sendo bem assim, também, pontual, está? No processo supervisivo, como é que você acha que se deu a colaboração e a reflexão? Especificamente no teu estágio.

A1 – A colaboração. A colaboração..., mas colaborar no sentido das nossas aprendizagens?

MK – Sim.

A1 – Ou o trabalho colaborativo entre professores...

MK – Não, o trabalho colaborativo entre os supervisores...

A1 – Entre os supervisores.

MK – Entre os supervisores e a própria A2 que, na verdade, é uma parceira.

A1 – Eu olho mais para a A2 do que para os professores.

MK – Ok, pode falar em relação com ela porque eu sei que vocês trabalham aos pares, pelo que eu li aqui.

A1 – Eu, sem a A2, eu não tinha feito o percurso que tenho estado a fazer. Além disso, a A2 é alguém que eu conheço bem, conheço o trabalho dela, trabalhou imensamente comigo, logo aí, se eu tivesse outro colega de estágio, tudo iria ser diferente. Se calhar, até podia ser melhor, eu duvido muito. Mas... podia, não sei. Mas a nível colaborativo, nós desenvolvemos, na Área 1, aquilo da reflexão sempre um com o outro. Na Área 2, foi só colaborativo, tem que existir esse trabalho colaborativo para nos dar armas para o futuro porque nós vamos estar sempre a trabalhar em grupo, seja em qualquer profissão.

MK – Certo.

A1 – Na Área 3, nós desenvolvemos um projeto, que é o projeto ténis de mesa, que foi, naquela escola existem dez mesas de ténis de mesa. Na minha escola existiam duas, mas era só para o intervalo, não existia para Educação Física. Lá só existe dez, mas só para a Educação Física. E nós víamos aquilo e pensávamos, então nós quando éramos miúdos jogávamos aquilo na sala de convívio e agora não existe? Então rentabilizamos os recursos e abrimos dois dias por semana, abrimos o espaço de ténis de mesa, inclusive, levamos uma para o bar e os miúdos podem jogar à vontade. Desde o início do ano letivo conseguimos, até hoje, 181 miúdos...

MK – Nossa!

A1 – Então, o que é que aqueles 181 miúdos andavam a fazer, se não tinham as mesas? E isto foi um trabalho colaborativo desde o início, desde a projeção do projeto,

identificação do que é que nós podemos fazer, desde a própria condução do projeto porque eu não consigo conduzir aquilo sozinho porque nós... nós para termos 181, temos que começar a registrar para depois poder fazer alguns dados estatísticos e fazer propostas e é nesse sentido que nós agora até vamos fazer uma proposta. A escola tem duas mesas de tênis de mesa, daquelas de ferro para pôr na rua, e iam pôr as duas no 3º ciclo, mas a maior parte da população que tem ido lá ao nosso projeto é do 2º Ciclo. Então não fará mais sentido pôr as duas no 3º Ciclo ou pôr pelo menos uma no 2º Ciclo? Então pronto, essa área do controlo, da motorização, a própria condução do projeto lá com os miúdos, sozinho eu não conseguia fazer nada daquilo e ela também não, acho eu.

MK – Ok. Então essa colaboração...

A1 – Então tudo o que é projeto tem que ter colaboração. Nem que seja para apoiar emocionalmente. Estamos ali acompanhados, não estamos sozinhos.

MK – Mesmo a reflexão, você já explicou todo... como é que é feito o processo, não é?

A1 – A autoscopia e nós, além disso, das auto... nós fazemos a reflexão da autoscopia no final de cada aula, ou seja, eu agora... hoje fiz a minha autoscopia da aula cinquenta e sete, ou seja, já tenho cinquenta e sete autoscopias. No início custa e demora muito tempo, mas agora faço cada uma em cinco ou dez minutos, no máximo. Escrevo e tal, já está feito. Porque é muito pelo trabalho de raciocínio e depois também desenvolvido com a minha própria colega de estágio. E depois nós...

MK – E isso tudo fica registado?

A1 – Sim, tudo. Está tudo sempre entregue aos orientadores, tudo. Para quê? Para eles lerem e poderem dar alguma sugestão. Isso acontece, não acontece sempre, mas acontece, vai acontecendo. Agora, se não houvesse isso, não acontecia mesmo.

MK – Ok.

A1 – E depois de tudo o que nós fazemos há sempre um balanço. Projeto, condução ou implementação e o balanço. Em cada plano de etapa, em cada plano de unidade de ensino, em cada projeto há sempre um balanço e é esse balanço que nos faz refletir. Tanto que eu ainda não comecei a escrever o guia de estágio, mas eu não... o guia de estágio, o relatório de estágio, mas...

MK – E quando é que você tem que entregar esse relatório?

A1 – A primeira data é agora dia 15, mas eu acabo as aulas dia 14. E eu tenho objetivos ainda a atingir nesse guia de estágio porque eu, desde o início, do meu estágio estou sempre a olhar para aí. Se eu tenho objetivos aqui a atingir, não faz sentido eu estar agora a fazer uma descrição e reflexão. Eu ainda estou a operacionalizar.

MK – Ok...

A1 – A primeira data é dia 15, mas eu não tenho pressa na minha vida para sair daqui. Então depois nós... eu até março do próximo ano, posso entregar sem pagar.

MK – Ah, ok.

A1 – Nisso não há pressa. Eu prefiro fazer uma coisa bem feita e reflexiva. Crítica e reflexiva.

MK – Pena que eu não vou poder ler o seu então, antes de entregar o meu... porque o meu, eu tenho que entregar até setembro.

A1 – Se calhar... não, antes de setembro é... agora também preciso de um momento para repousar. Mas eu... para já, preciso mesmo desse momento para repousar e para refletir porque tudo que eu fiz agora não vai ter uma reflexão profunda porque eu também já estou cansado.

MK – Claro.

A1 – Mas eu não estou muito preocupado. Por quê? Tudo o que eu já fiz, foi feito um balanço. Todas as coisas que eu fiz ao longo deste estágio, tem sempre o balanço escrito,

ou seja, se eu tenho ali um balanço é... ir ali buscar, está ali recordado, está ali registado. Por isso, nisso que toca à reflexão, no nosso estágio, é perfeita. Tenho colegas meus que fazem autoscopia durante dez ou doze aulas. Eu faço durante o ano letivo. Não têm que fazer balanços de tudo. Nós temos, dá trabalho, mas está-nos a dar já ali alguma...

MK – Sim, mas na hora que você for também escrever o seu relatório, você já está tudo documentado...

A1 – Exatamente.

MK – Tem como resgatar. Durante o estágio, eu vou perguntar, está aqui, você já deu as respostas nas suas respostas anteriores, talvez agora fosse só importante a gente organizar, está? Porque senão eu vou ter que pegar em várias respostas.

A1 – Ok, ok.

MK – Você sentiu-se motivado e desafiado a refletir acerca das suas práticas? Já vi que sim. Então, eu nem preciso nem... agora, em quais situação? Atividades, momentos, em que momentos você se sentiu que foi estimulado para refletir sobre a prática? Você já me disse que...

A1 – Final de cada aula...

MK – Final de cada aula...

A1 – E final de cada etapa, cada unidade de ensino, cada projeto. De cada fase.

MK – E vai ser no final quando você escrever também?

A1 – Eu, neste momento, agora, tenho tudo feito. Só me falta entregar balanços. Tenho cerca de oito balanços para entregar. Em duas semanas, agora vou ter que entregar o balanço da Área 2 que é onde está a investigação que fizemos e o balanço da apresentação, da dinamização que fizemos...

MK – Ok...

A1 – Vou ter que fazer o balanço da área três que é do desporto escolar, do meu percurso de desporto escolar e do projeto de ténis de mesa que fiz em colaboração com a A2. Na Área 4 vou ter que fazer também o balanço do projeto que eu fiz, ou seja, tenho ali objetivos, tenho metas, tenho finalidades. Então vou fazer ali o balanço de tudo o que aconteceu. Depois na Área 1 vou ter que fazer o balanço agora da última etapa, que é a quarta etapa, e das três unidades de ensino. Por isso... tenho aqui inúmeros balanços para fazer.

MK – E os balanços, todos eles envolvem uma reflexão bem acentuada?

A1 – Sim. Eu invisto muito em cada trabalho mesmo para me possibilitar que depois tenha uma boa base para o relatório.

MK – Ok. Muito bem. Você já vai estar com o seu relatório, praticamente, organizado. Só vai ter que...

A1 – Mas eu acho que ainda vou perder muito tempo na estrutura.

MK – Ah, sim.

A1 – As coisas... eu para chegar a uma coisa ideal para mim, estou ali a mudar, a mudar, a mudar. A partir do momento em que a estrutura está feita, aí avanço super rápido, mas acho que ainda vou ter esse problema.

MK – Mas acho que você vai fazer um bom trabalho. Vamos ver... agora, pensando aqui... na eficácia, no quanto o estágio foi eficiente, está? Na sua vida. Aqui a pergunta é: como lidou com os elogios e as críticas atribuídas ao seu desempenho feitas pelos supervisores do estágio? Você já me contou. Bom, todo o mundo lida bem com elogio. As críticas, você já me contou que, às vezes, você ficava até chateado e ia embora, mas depois...

A1 – Não, mas fico chateado comigo por dentro...

MK – Sim, com você, lógico...

**A1** – Exato.

**MK** – Não é que você vai chatear com a pessoa.

**A1** – Fico muito reflexivo, é por que que estás a falhar ali, **A1**? Por que que falhaste naquele momento? Vamos melhorar. Como é que eu posso melhorar...”, muitas vezes eu ia para a cama dormir e dava por mim e já tinha passado uma hora e ainda não tinha adormecido porque estava ali a pensar naquilo. Como é que vou dar a volta a isto..., mas é isso que me dá gás. É essa... eu digo muito, eu funciono muito bem com críticas negativas porque eu gosto que me rasguem, que me digam “não estás a fazer um bom trabalho”, não é? Não é não estás a fazer um bom trabalho, mas estás ali a falhar naquilo. Eu gosto. É isso que me dá ânimo para eu poder melhorar porque se não... está sempre tudo bem. Nos primeiros momentos “ah, fixe!”, mas depois “então e agora? Qual é que é o próximo objetivo? Não sei...”, mas eu lido bem com as críticas negativas.

**MK** – Então você vai-se dar muito bem na vida porque isso realmente demonstra uma maturidade que nem é muito comum para uma pessoa da sua idade.

**A1** – Mas eu, se calhar, estou a dizer isto e em algum momento da minha vida, se calhar, nunca recebi uma crítica muito negativa... não sei. Vamos ver.

**MK** – É, mas eu acho que é assim, saber ouvir uma crítica é um passo enorme para a tua evolução profissional e até pessoal também porque as críticas vêm de todos os lados.

**A1** – Exato. Agora, temos é que saber filtrar de quem é que devemos...

**MK** – Exatamente.

**A1** - ... assim, sentir como uma crítica ou então uma mera afirmação.

**MK** – Ou como no caso daquela professora, que era uma coisa injusta e que você ali se posicionou, deixou claro que aquilo... você soube dar a volta, fazer como a gente diz lá, na terra dos índios, você deu um jeitinho, para fazer com que ela entendesse que a posição dela, não era uma posição adequada. Então, isso demonstra uma impressionante maturidade para uma pessoa da sua idade. Sério. Bom, essas críticas e esses elogios, de que maneira elas contribuíram ou comprometeram ao seu desenvolvimento como futuro professor? Pelo que você está-me contando, elas contribuíram na...

**A1** – Sim, são elas que dão-me o dito gás para eu continuar a investir.

**MK** – É isso, elas te dão aquele gás que você precisa.

**A1** – É o feedback.

**MK** – Exatamente. É a palavra que você mais gosta, segundo os seus próprios alunos, não é? Qual a análise faz da avaliação do processo de formação do estágio? Foi positivo? Foi negativo? Por quê?

**A1** – Foi a melhor experiência profissional que eu já tive hoje em dia, mas eu não gosto de dissociar o estágio do resto da formação.

**MK** – Ok.

**A1** – Porque se eu chegasse ali ao estágio, eu não ia saber fazer nada...

**MK** – É injusto, não é?

**A1** – Exato. E foi a formação em sinergia com o estágio que me deu... porque acaba por ser... a melhor prática acaba por ser a aplicação da teoria na prática e até houve um professor que já me disse uma vez, lá está, é outra história que eu ainda não sei se concordo ou não, é “a melhor prática é a teoria”. Porque é eu vou investir na teoria para depois conseguir levar bagagem para a prática, porque da prática levar para a teoria também dá, mas... há aqui uma... ainda há aqui uma... um confronto.

**MK** – Depois eu comento, está? É que eu não posso ficar comentando. Muito bem. Considerando que o relatório final de estágio tem também, entre outras finalidades, ser um registo documental reflexivo sobre a prática. A pergunta é: houve alguma dificuldade



na execução do mesmo? Eu sei que você não fez ainda, não é? Então como é que você acha que assim... vai haver um carácter bastante reflexivo no seu relatório?

**A1** – Tem que haver.

**MK** – Tem que haver...

**A1** – Se não...

**MK** – Se não, não faz sentido...

**A1** – Exato. Descrição há muitas. É dizer o que é que aconteceu. Agora se eu não tirar dali nada... aliás, a reflexão vai ser um momento de exercício mental em mim para eu perceber ainda o que é que eu posso melhorar a seguir. Porque trabalhei muito e sinto-me agora preparado para ser professor... não. Ainda há muita coisa e é ali que eu vou identificar ainda as lacunas que eu ainda tenho que trabalhar e as estratégias que eu utilizei e posso utilizar, mas que já não vão funcionar mais tarde naquele contexto. Eu quero fazer ali uma coisa que fique para a minha vida. Eu quando registo alguma coisa, eu gosto que aquilo fique ali bem... eu quero sair de lá orgulhoso daquilo que eu tenho ali escrito. Por isso se for uma coisa meramente descritiva, não vai ter significado nenhum para a vida e aquilo tem que ter significado, acima de tudo, para mim. Para daqui a uns anos ir ler e ficar a chorar a ler aquilo. Por isso eu tenho que ter aquilo, uma coisa bem composta de reflexão e ser eu ali... a ter aquilo ali. Eu também me baseei muito na teoria, eu gosto muito de ter os fundamentos teóricos, mas agora... os fundamentos teóricos ajudaram-me ao longo do percurso de estágio, ali a procurar algumas respostas, mas agora também sou capaz de dar algumas respostas. Eu quero estar ali a dar respostas também para também alguém que possa ter experiências parecidas e ter também ali uma ajuda. Obviamente, num contexto ali na Chelas ou na Amadora, vai ser completamente diferente da **A2** de Lencastre, mas... não sei. Vamos ver.

**MK** – O tempo o vai dizer. A experiência vai te contar. Olha, quero-te agradecer muito. Gostaria de acrescentar alguma coisa?

**A1** – Acho que... já que tocamos aqui no tema da supervisão, eu acho que é um tema que deve ser cada vez mais estudado, de modo a otimizar as práticas tanto dos supervisores como do próprio formador porque eu ainda vejo muitas práticas que não... não sei se são as mais adequadas porque eu ainda não tenho conhecimento sobre isso, mas que poderiam ser diferentes de modo a otimizar a aprendizagem do formador. Ele está preocupado com a aprendizagem dos alunos também, então há aqui um ciclo. Começa no supervisor e vai para os alunos da escola, não fica só no formando. O formando é o elo de ligação e então eu acho que devemos investir mais nessa área de investigação para conseguir obter mais respostas e começar a criar os melhores contextos, as melhores práticas, o melhor envolvimento, os melhores... não os melhores porque não há melhores, mas os processos que sejam mais... tendo em conta a aprendizagem do próprio formando, tal e qual como nós temos no próprio aluno. E não tanto nos conteúdos, às vezes, há pessoas... há muitos preocupados que o conteúdo tem que ser transmitido. Não, a pessoa é que tem que crescer. Se a pessoa crescer, a pessoa vai atingir esse conteúdo. Então acho que era dar aqui uma sugestão de estudos futuros, que deviam estudar ainda mais estes processos de supervisão.

**MK** – Ok, muito obrigada pela sua disponibilidade, pela tua entrevista ótima.

## ANEXO 6 – ENTREVISTA CONCEDIDA PELO ALUNO 2 (A2)

(4/6/2019)

MK - Muito bem, seu nome completo?

A2 - XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

MK - Sua idade?

A2 - 24 anos

MK – Onde você nasceu?

A2 - Em Aveiro.

MK – Qual seu percurso escolar? Onde você estudou? O que você fez? Como é que chegou na faculdade?

A2 - Então, estudei em Aveiro, no nono ano, quando tive a possibilidade de escolher, primeiro fui para Ciências e Tecnologias, mas mesmo nesse ano mudei para o curso tecnológico de desporto. Depois vim para a faculdade, sendo que a minha primeira opção não foi desporto, foi sim ergonomia com o intuito de mudar de curso de reabilitação psicomotora, mas depois percebi que era o desporto que eu realmente queria então mudei de curso para Ciências do Desporto. Terminei a licenciatura na vertente menor exercício e saúde e percebi que a minha vocação, aquilo que eu realmente queria seguir era mesmo a ser professora de Educação Física e então segui para o Mestrado de XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX.

MK – Muito bem. A escola onde você estagia?

A2 – É a escola XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

MK - Muito bem. Já está trabalhando? Tem algum tipo de trabalho?

A2 – Sim, já estou a trabalhar. Eu trabalho em ginásios como instrutora de “*fitness*”, dou aulas de grupo, e dou um treino personalizado.

MK – “*Personal trainer*”.

A2 – Sim.

MK - Quais eram as suas expectativas iniciais em relação ao estágio pedagógico? Quais eram quando você começou o estágio? O que é que você esperava?

A2 - Foi aquele, a expectativa que eu tinha era aquele receio inicial, não sabia o que é que estava à espera. Ouvia os meus colegas dos anos passados a falar do estágio, todos eles com opiniões diferentes e depois quando nós chegamos à prática é um choque de realidade, porque não tem nada a ver com aquilo que nós pensamos. E também os contextos variam, as pessoas variam, tudo varia, mas o meu maior receio era se eu ia conseguir lidar com os alunos e com a turma, visto que as idades são muito próximas e tinha mesmo receio que houvesse algum choque por causa disso, das idades serem próximas, mas depois essas expectativas mudaram ao longo do estágio.

MK - As expectativas foram correspondidas? Aquilo que você estava achando que ia encontrar, algumas coisas corresponderam? Ou não? Ou nada correspondeu?

A2 - Algumas coisas corresponderam ao início foi, como já mencionei, foi aquele choque inicial, tive alguns confrontos, nada demais, com os alunos, porque tinha que naquela altura impor minha assertividade e depois consegui, e depois percebi que não era nada, que todo aquele medo que eu tinha não era real, que vínhamos bem preparados para o estágio e que afinal ainda tínhamos muita coisa da teoria que era facilmente posta em prática.

MK - Aqui tem uma pergunta que está assim: Quais as dificuldades encontradas durante o estágio? (É a terceira pergunta, eu te dei uma para você acompanhar). Eu quero saber não só em relação a essa questão da relação com os alunos, mas do estágio de uma maneira geral.

**A2** - Muito bem, ao início, as dificuldades foram mudando ao longo do estágio. Ao início a grande dificuldade que eu encontrei era a nível do planeamento da Área 1, porque nós falamos do planeamento durante a nossa formação inicial, mas nunca colocamos em prática. Nós já ouvimos falar do plano anual de turma, já ouvimos falar das unidades de ensino, mas nunca construirmos uma, e então eu lembro-me que ao início a grande dificuldade que eu tinha era em criar um plano de aula, um simples de plano de aula. Passava horas e horas para escrever um plano de aula, coisa que depois com o tempo se faz em poucos minutos, depois chegamos aos planos de aula e depois o planeamento tornou-se muito mais fácil. Mas foi a maior dificuldade que eu encontrei no início do estágio.

**MK** - No início e depois mais para a frente que outro tipo de dificuldade você lembra, que foi marcante? Porque as dificuldades, elas vão aparecendo, mas teve mais alguma que foi assim marcante?

**A2** - Ao início também me lembro que outra dificuldade é a parte de observação e de avaliar, porque no início já temos logo o impacto da avaliação inicial para recolher os dados dos alunos. Então como não estamos habituados a fazer isso, e é muita coisa a acontecer ao mesmo tempo e ainda não conhecemos os nomes dos alunos, é difícil, é difícil de observar, e depois ao longo do estágio isso vai atenuando. Eu acho que as principais dificuldades foram todas ao início, e mesmo o contacto com as matérias que ainda não conhecíamos bem a parte de objetivos e que ao longo do estágio vamos limando isso e é muito mais fácil conseguirmos observar.

**MK** - Quais aspetos teóricos estudados durante a formação inicial que foram relevantes para prática profissional?

**A2** - Durante a licenciatura nós tivemos um conjunto de didáticas das atividades físicas em que abordamos várias matérias, isto é, das atividades físicas e acho que isso foi preponderante porque houve muita coisa que eu aprendi e consegui depois colocar em prática a nível das matérias, ou seja, conseguimos desenvolver o conhecimento do conteúdo, pra depois conseguir colocar em prática, como professor. Outra, outra das coisas foi, lá está, que já falei, nós abordamos o planeamento, todo o planeamento, não só a parte de estilos de ensino, que também foi bastante importante, que estudamos na licenciatura, a utilização dos estilos de ensino consoante a tarefa que estamos a lecionar acho que é bastante importante e ter intencionalidade no uso desses estilos de ensino, porque isso vai melhorar muito a aprendizagem dos alunos porque nosso objetivo é dar autonomia aos alunos e esses estilos de ensino nós conseguimos utilizar para colocar isso em prática. E foi também a parte do planeamento que vamos falando. Ah, e o feedback, o feedback que é fundamental para a aprendizagem dos alunos.

**MK** - Agora pensando em aspetos teóricos durante a formação, lá na licenciatura vocês estudaram alguma coisa em relação à feedback, por exemplo?

**A2** - Sim, sim estudamos. Tanto na licenciatura como no mestrado.

**MK** - No primeiro ano do mestrado, não é?

**A2** - Sim, exatamente.

**MK** - O que faltou saber para que as atividades realizadas durante a prática pudessem ser mais efetivas e significativas? Bom, você já falou que a questão do planeamento, que no começo a pessoa se atrapalha, mas teve alguma coisa que faltou saber? Que se fala assim: - Nossa eu não vi nada lá atrás! Teve em algum momento alguma coisa que você fala: - Eu deveria ter visto isso já na faculdade e não e não vi, foi uma tremenda surpresa! Teve algum momento desse?

**A2** - Em relação às partes teóricas, houve, houve, lá está. Eu falei há um bocado, foi colocar em prática os planeamentos, porque nós sabíamos o que é que era, mas nunca

tínhamos feito um, não sabíamos como era que se devia fazer um. Tanto que a primeira, o plano primeiro, a primeira etapa, as três primeiras unidades de ensino levaram muito mais tempo para ser feitas de que as seguintes, porque já sabíamos como é que fazíamos e o que era necessário colocar.

MK - Numa escala de 0 a 10, que valor atribui sobre a importância do estágio pedagógico na sua formação? Por quê?

A2 – Dez! Porque nós não estamos preparados para ir para a prática profissional se não passarmos antes por este estágio pedagógico. Além disso temos sempre alguém ao nosso lado que nos ajuda a orientar o processo todo do estágio, não é? Ou seja, que nos acompanha, que nos dá feedback, orienta o processo e conseguimos perceber o que é que estamos a fazer bem, o que é que estamos a fazer mal. E acho que sentirmos este choque da prática, por exemplo, acho que o estágio é altura de errar, por um lado temos aqueles momentos de errar e temos alguém que nos diga: “olha, porque é que fizeste isso, achas que isto está correto, não poderias fazer de outra maneira?”. E nós conseguimos perceber e começar a ter atenção a outras coisas. Mesmo ao longo do ano, o estágio é perceptível nisso. No início nos preocupamos com a organização, depois nós começamos a nos preocupar mais com os alunos e há situações em que nós percebemos que são mesmo mais importantes, em relação por exemplo, à segurança dos alunos. Visto que a Educação Física é a única disciplina que tem risco, não é? Devido à prática das matérias, devido ao contacto físico entre os alunos, e então nós já conseguimos prever: “aquilo não vai correr bem a nível de segurança”, por exemplo. Ou então já conseguimos prever, já conseguimos adaptar a tarefa, a ter maturidade para a escolha da tarefa consoante o aluno. Eu acho que só com o estágio conseguimos desenvolver essas competências para a prática profissional.

MK - Sem dúvida. Nos anos 80 muitas formações não envolviam estágios. Você terminava a universidade sem ter feito um único estágio e ia aprender depois que já estava trabalhando, o que era muito mais complicado.

A2 – Exatamente, sendo que eu aprendo muito tanto com o meu orientador de escola, como orientador de faculdade. Coisas que se calhar que eu ia para a prática e fazia porque achava que estava correto e nunca ninguém tinha me dado outra perspectiva, nem tinha trocado informação e experiência com pessoas mais velhas e que já tiveram mais tempo de prática.

MK - De que maneira a intervenção supervisiva contribuiu ou não no seu desenvolvimento pessoal e profissional? Ou seja, a supervisão que você obteve dos seus formadores, de que maneira contribuiu?

A2 - A intervenção dos meus orientadores a nível de supervisão tem um impacto muito grande, mas positivo no meu desenvolvimento pessoal e profissional, isto por quê? Porque consegui aprender coisas com eles que me influenciaram, desenvolvi competências profissionais influenciadas por aquilo que eles me ensinaram, não é, e também a nível pessoal porque nós acabamos por..., nós passamos muito tempo com o nosso orientador de escola e acabamos também... Eu acho que na formação inicial há um desenvolvimento muito grande profissional, mas também pessoal. Nós lidamos com muitas pessoas e acabamos por também criar outras competências, por exemplo na relação pessoal e interpessoal com os outros, e eles são duas pessoas que promovem muito nosso desenvolvimento devido ao conhecimento que têm, mas também porque são muito “boas” pessoas, vá, e conseguem sempre passar as coisas de uma forma positiva e fazer com que nós tenhamos gosto e desfrutemos da aprendizagem que eles nos possam, acho que é mais nesse sentido.

MK – Quais são as características que um bom supervisor pedagógico deve apresentar? E depois um bom estagiário.

**A2** – Então, um bom supervisor pedagógico deve ter conhecimento, experiência, reflexão crítica, saber ouvir, pois muitas vezes nós também temos opinião para dar acerca do que nos é transmitido, paciência, muita paciência, sim. Sim e acho que é essencialmente isso, é a reflexão crítica, é o conhecimento, é a paciência e saber de que forma é que nos deve dar o feedback, porque há formas e formas de se providenciar o feedback.

**MK** – E o estagiário? Quais são as boas qualidades e características de um estagiário?

**A2** – Um estagiário de ser um bom ouvinte também, não é? E deve ter a capacidade crítica e de reflexão e ao mesmo tempo também deve saber argumentar perante, perante o supervisor pedagógico.

**MK** – Você acha que se ele não tiver uma boa capacidade crítica, uma boa capacidade de reflexão, você acha que ele é capaz de desenvolver isso durante o estágio dependendo da mediação que ele tiver?

**A2** - Sem dúvida. Porque ao início estamos sempre muito nosso canto, temos aquele receio: “será que devo intervir ou não...”. Mas nós temos bons orientados nisso, que puxam para a nossa intervenção. Eu acho que o estágio profissional tem o impacto muito grande na nossa identidade, tanto profissional como pessoal, sendo que a pessoal influencia a profissional. E eu digo que provavelmente há uns tempos atrás se me tivesses convidado para fazer essa entrevista, no início do estágio, eu estava aqui super nervosa e não tinha essa capacidade de estar a debater o tema e acho que foi devido ao estágio pedagógico e também a situação de estar perante um conjunto de alunos, ter que interagir com encarregados de educação, interagir com outros professores de outras disciplinas. Acho que foi bastante importante estar nisso, estar exposta à essas situações.

**MK** - Qual o tipo de relação a ser desenvolvida seria a mais adequada entre o supervisor e o estagiário?

**A2** - O clima entre o supervisor e o estagiário deve ser positivo, não é? Porque, bem, agora estou a passar um bocadinho mais para a parte de aulas, mas está provado na literatura que bons climas propiciam maiores resultados em situações de aprendizagem, então eu acho que o clima também tem que ser positivo, porque se houver ali um clima negativo, para já por parte do supervisor pode não ter tanta vontade para discutir ou para transmitir a sua experiência com o estagiário, e o estagiário que pode acabar por não ouvir o supervisor se não existir um bom clima, não é? Se não tiverem uma boa relação: “porque é que eu estou a ouvir?”, não é? Acho que isso influencia muito.

**MK** - Houve reuniões frequentes e sistemáticas com o seu supervisor do estágio? Elas foram profícuas? Por quê? Profícuas quer dizer, o A1 me perguntou: “o que são profícuas?”. Acho que é uma palavra muito brasileira, assim, mais usada no português do Brasil. Profícua é: trouxeram alguma uma coisa de bom, foi eficiente, acrescentou alguma coisa?

**A2** - Sim, existiram reuniões frequentes e sistemáticas. Com o nosso orientador de escola nós nos reunimos sempre no final de cada aula, discutimos, mesmo em momentos mais informais, por exemplo, a tomar o pequeno-almoço, já estamos a discutir situações do estágio, e a tirar alguma dúvida. Com o orientador da faculdade, ele foi várias vezes durante os três períodos letivos assistir as nossas aulas e no final fazíamos sempre uma reflexão em conjunto. Cada um de nós dava a nossa opinião. Foram muito, muito eficazes e eficientes, porque o “olho clínico” do nosso orientador da faculdade é muito forte e conseguimos mudar comportamentos que tínhamos na aula para melhorar as aprendizagens dos alunos.

**MK** - A observação de aulas praticada pelos seus supervisores foi importante para o seu desenvolvimento profissional? Você acabou de responder, então vamos pular essa, porque já está respondida.



**A2** – Já agora vou adicionar mais uma coisa aqui. Nestas reuniões que nós tivemos, nós também discutíamos outros aspetos relacionados com outras áreas, não só com a Área 1. É que as minhas respostas estão todas a ser direcionadas para parte de condução da aula e de planeamento, mas nessas reuniões também falávamos de outras dúvidas que tínhamos ou do seria melhor para a intervenção das outras três áreas que nós temos no *Guia de Estágio*.

MK – Você já falou que na Área 1, a questão do planeamento foi a que mais incomodou. Mas entre a Área 2, 3 e 4, alguma dificuldade mais específica? Dentro da Área 2 ou da 3 ou da 4, teve alguma outra dificuldade que tenha te incomodado?

**A2** – A Área 4, área que tem envolvimento com a comunidade, que tem a parte da direção de turma porque nós temos contacto com os encarregados de educação e temos sempre aquele receio: “devemos intervir, não devemos intervir?”. Temos que estar sempre a pensar muito bem que intervenção é que vamos fazer para que a pessoa do outro lado não pense outras coisas. Acho que a Área 4, a maior dificuldade que nós sentimos é mesma a relação com os encarregados de educação.

MK – Encarregado de educação são os pais, que nem sempre são os pais, é quem cuida daquela criança, né?

**A2** – Sim. Exatamente. Temos sempre que ter um bocadinho de cuidado com isso e naquela escola os encarregados educação são muito, muito ativos e muito presentes, sim. Então estão sempre a pedir justificações para tudo. E eu deparo-me com uma situação que é o 10º ano, não sei se sabe, mas durante os anos anteriores a nota de Educação Física deixou de contar para a média de entrada dos alunos e este ano voltou a contar. E eu estou a estagiar com uma turma de décimo ano em que a média voltou a contar. A Educação Física voltou a contar para a média e tenho um caso de uma aluna que tem boas notas nas outras disciplinas e que têm mais dificuldades na parte de Educação Física. Então ao início a mãe, pronto, questionou-me, eu expliquei tudo e tive sorte porque a mãe percebeu e compreendeu que eu estava a fazer tudo direitinho e que estava a promover as aprendizagens da filha. Por isso eu acho que na Área 4 o maior desafio é mesmo o contacto com os encarregados de educação.

MK - Agora vamos para a colaboração e reflexão. O que entende por colaboração e reflexão no processo supervisivo? Você já deu aí algumas informações sobre a maneira como você enxerga e tal, como é que você entende, o que mais você gostaria de dizer sobre?

**A2** - Então a nível de colaboração no processo supervisivo, nós acabamos por ser quatro pessoas a colaborar, porque o colega de estágio também providencia muito feedback. Nós falamos sempre sobre as nossas aulas no final da aula e além disso escrevermos mesmo um para o outro no final uma observação inter estagiária. O que é que eu entendo aqui por colaboração? Como é que eu hei de por isso em palavras? Basicamente é aquele sentimento, a colaboração é conseguirmos ajudar os outros, da parte dos nossos orientadores é eles conseguirem a orientar o nosso processo de ensino-aprendizagem, não é, orientar e regular. Entre mim e o meu colega estagiário, é conseguirmos ouvir um ao outro e discutir. Nós discutimos muito as nossas decisões, tanto numa aula como no outro e perceber o porquê de ter feito dessa forma. Porque é bom observar os nossos colegas e discutir as decisões deles, porque posteriormente podemos usar também essa metodologia ou ao contrário. Então a nível de colaboração sinto aí essa interajuda em discutir às vezes quando temos dúvidas, ou mesmo para colocarmos em prática alguma situação, treinarmos antes de colocar essa tarefa em prática na aula, acho que é muito isso a colaboração a nível de interajuda e, e de orientação e do regular o processo de ensino aprendizagem por parte dos orientadores. A reflexão, processo de reflexão. Para existir

reflexão, eu acho que tem que existir conhecimento, porque senão não faz sentido. Vamos refletir: “mas porque é que isto aconteceu?”. Se nós tivermos conhecimento, conseguimos justificar e perceber se foi da melhor forma ou não. Por isso acho que o processo reflexivo no nível da supervisão tem que ter por trás muito conhecimento envolvido, só assim vai possibilitar a reflexão e acho que deve ser feito em conjunto, porque conseguimos chegar a conclusões que sozinhos provavelmente não chegaríamos. E conseguimos ter várias perspectivas e pontos de vista.

**MK** - Durante o estágio, sentiu-se motivada e desafiada a refletir acerca de suas práticas? Em quais situações, atividades, momentos?

**A2** – Sim, sempre, o tempo todo. Nós temos um estágio muito prático.

**MK** – Então basicamente esse processo aconteceu ao longo do estágio, em todas as atividades...

**A2** – Em todas as aulas...

**MK** - No momento em que você está dando aula, claro que ninguém vai interferir lá, mas no momento final quando vocês trocam essas...

**A2** – Exatamente. No final de cada aula nós trocamos as opiniões sobre o que é que aconteceu.

**MK** - Considera as reflexões realizadas durante o processo importantes na sua formação? Por quê?

**A2** - Claro que sim. Nós tivemos sempre muita autonomia por parte do professor **OC** que ao longo do ano nos foi dando mais autonomia, ou seja, ao início estávamos um bocadinho mais protegidos, mas ele sempre a dar-nos a autonomia e a deixar-nos fazer as coisas para aprendermos, se isso não pusesse em causa a segurança dos alunos, que nunca foi o caso. E depois, no final, refletia sempre connosco e perguntava se achávamos que aquela maneira tinha sido a mais adequada ou o que é que é que nós mudávamos. Isso foi bastante importante, porque há coisas que eu fazia no início que agora não me imagino de todo a fazer.

**MK** – Bom, agora a importância do estágio. Como lidou com os elogios e as críticas atribuídas ao seu desempenho feitas pelos supervisores ou até mesmo pelo seu colega, uma vez que trabalham em duplas?

**A2** - Eu lidei bem, aceitei as críticas, mas às vezes questionava, ou justificava: -“fiz isto por determinado motivo”, mas depois percebia, que se calhar, havia coisas que ainda dá para melhorar, sempre há alguma coisa que dá para melhorar e aceitei bem essas críticas, principalmente dos meus supervisores e também do meu colega estagiário aceitei muito bem, mas entre nós, como nós já nos conhecemos há muito tempo, temos uma relação de confiança muito boa, às vezes acabamos por estar ali mais tempo a debater, a debater, a debater, até dar, não é dar a razão, até sim: “se calhar podíamos ter feito assim.”. Mas em primeiro nós vamos mesmo ao fundo da questão para perceber, tanto eu, como ele, para perceber se de facto é assim ou não é. Mas sim, aceito bem tanto as críticas como os elogios, sabendo que há sempre alguma coisa a melhorar. Tendo em conta que nesse dia pode ter corrido bem e ter recebido um elogio por esse dia, por alguma coisa que fiz nesse dia, mas posso aplicar a mesma coisa noutro dia qualquer e os alunos estarem com outras motivações, outro entusiasmo e não correr tão bem.

**MK** – E você considera que essas críticas ou elogios contribuíram ou comprometeram seu desenvolvimento como futuro professor?

**A2** - Claro que sim. Contribuíram de forma positiva, porque consigo ter uma maior perspectiva de tudo. A minha intervenção pedagógica melhorou através dessas críticas e desses elogios.

MK - Qual análise faz da avaliação do processo de formação do estágio? Esse processo de formação todo pelo qual você passou, qual é a análise que você faz da avaliação no processo de formação? Foi positivo, foi negativo? Por quê?

A2 – Foi positivo. É a avaliação que eu estou a fazer ao processo de estágio, certo?

MK – Sim. Não é em relação a avaliação, mais para a frente a gente vai falar sobre a avaliação.

A2 – Ah, ok. Pronto! Então, sim, foi bastante positivo o processo de formação de estágio. Eu desenvolvi competências que nunca pensei desenvolver, melhorei muito a minha intervenção pedagógica e a minha capacidade de observação.

MK - Em quais aspectos a avaliação do processo pode auxiliá-la na sua prática? Ou seja, você agora para, pensa no processo, faz uma avaliação sobre ele e isso melhora a sua prática?

A2 – Sim, melhora.

MK – Sem dúvida, né? Porque na hora que você faz avaliação que você...

A2 - Consigo perceber o que é que fiz melhor, que é que fiz menos bem e aprendi com isso. Porque se agora eu fizer uma retrospectiva ao meu estágio, a todo o processo, eu consigo buscar coisas boas, e coisas menos boas que por ter estado na prática de estágio, sei que vou fazer de determinada forma ou não vou adotar de certeza essa, essa forma. E uma grande influência para isso foram os meus supervisores e a opinião do meu colega de estágio, é claro.

MK - Considerando que o relatório final, que eu adoraria ler, mas não vai dar tempo, ou seja, eu vou ler depois que eu já tiver entregue meu trabalho, tem também, entre outras finalidades de ser um registo documental reflexivo sobre a prática, você considera que vai haver alguma dificuldade na hora que você for escrever?

A2 – Bem, é difícil de prever...

MK - Mas vamos supor... vocês fazem as autoscopias, certo? Então tudo isto já está registrado, já está guardado, não é?

A2 – E além disso temos outros documentos que também já são uma preparação para a redação do relatório de estágio.

MK – Que outro documento?

A2 - Nós no final de cada período fazemos a autoavaliação e depois temos que fazer um relatório do PIF (Plano Individual de Formação), e isso já nos vai ajudar muito, porque aí já temos quais foram as maiores dificuldades, o que correu melhor, o que correu pior

MK - E a evolução do processo...

A2 – A evolução do processo exatamente, assim já vamos conseguir ter alguns meios que nos ajudem para a redação do relatório de estágio.

MK - Pensando bem, na hora em que você for escrever este relatório, como é que você enxerga... Essa pergunta vou te fazer porque foi uma coisa que o A1 me falou... Como é que você pensa, então você pensa assim... Você viu o seu relatório.... Você acha que um dia lá na frente você vai consultar o seu relatório de novo?

A2 – Sim, sem dúvida. Mas aqui, a questão do que vou sentir mais dificuldade, é que o ideal era escrevermos o relatório durante o estágio, mas nós temos uma quantidade muito grande de trabalhos para fazer durante o estágio, torna-se impossível, é mesmo praticamente impossível, o dia tinha que ter para aí umas 40 horas para nós conseguirmos escrever o relatório ao mesmo tempo. Eu acho que a maior dificuldade que vou sentir, apesar de estar protegida porque tenho toda a evolução e toda a minha reflexão durante o processo de estágio, em três momentos, no final de cada período, acho que mesmo assim vamos ter que pensar mais um bocadinho. Mas se fôssemos escrevendo ao longo do



estágio, também há coisas que não ia ter tão bem assim assimiladas nem desenvolvidas como agora, que eu vou escrever tudo no final.

MK - E aí também como vai ser uma espécie de memória a gente costuma filtrar aquilo que já não interessava tanto, então vai ficar um relatório mais...

**A2** – Mais rico

MK - Mais rico e, e realmente com os aspetos que importam, não é? Aquilo que a gente acaba deixando é porque realmente não fez tanta.... Muito bem, querida. Você gostaria de acrescentar alguma coisa? Contar mais alguma coisa sobre o estágio, sobre essa experiência de ser um estagiário que já está no finalzinho do finalzinho?

**A2** - Acho que já falei sobre tudo, não me recordo assim de mais nada. Espero que tenha sido útil

MK – Nossa, muito útil!

**OBSERVAÇÃO:** No dia da nossa entrevista, acabei deixando uma pergunta para trás, e como ela é essencial para o trabalho que estou fazendo, pedi por gentileza, que a **A2** a respondesse por e-mail, solicitação que foi atendida pela aluna.

7) O que entende por supervisão pedagógica?

Para mim, supervisão pedagógica, é quando um professor com mais formação, conhecimento e experiência orienta um aluno ou outro professor da área para promover o desenvolvimento profissional e pessoal dos mesmos. No caso do nosso estágio, é uma orientação da prática pedagógica na nossa formação inicial que é preponderante pois melhora a nossa intervenção pedagógica pois ajuda a melhorar a nossa prática reflexiva, sendo que no início o orientador nos orienta este processo.

## **ANEXO 7 – ENTREVISTA CONCEDIDA PELO ORIENTADOR COOPERANTE (OC)**

(3/6/2019)

- Nome: XXXXXXXXX
- Idade: 62
- Local de nascimento: Lisboa
- Formação académica: Licenciatura Educação Física – Ramo Educacional
- Se fez mestrado, onde? Fiz uma pós-graduação na área de gestão no Desporto Escolar.
- Escola onde leciona: XXXXXXXXXXXXX
- Percurso profissional: 32 Ensino – 1;2;3 ciclos e secundário; Pedagógico; Conselho Geral; Coord: Departamento; EF; Desporto Escolar; Instalações; Estágio

**MK** - Há quanto tempo desempenha a função de orientador cooperante?

**OC** – Há seis anos.

**MK** - De que maneira se realizou a negociação com a Instituição de formação sobre as suas funções/atribuições enquanto orientador cooperante no processo de supervisão de estágios? Como é que foi feito?

**OC** – O contacto foi feito várias vezes pelo professor Marcos, e a própria faculdade entrou em contato com a nossa escola. Na altura era até um colega nosso que estava no Conselho Diretivo e por várias vezes tentaram que esta escola funcionasse como estágio e várias vezes não houve essa a possibilidade. Entretanto, eu entrei aqui na escola e passado uns anos voltaram a falar e a pedir. E o professor que estava no Conselho Diretivo entrou em contacto comigo e perguntou-me se eu queria. Ao princípio pus-me dúvidas e tal, se estaria em condições. Eu tinha estado em uma escola em que já havia estágio há vinte anos, e constantemente o colega que estava no estágio dizia-me, que tinha muito contacto estagiários, com o orientador, com os orientadores de faculdade, e ele dizia-me: “oh João, vá lá, não queres ser orientador?”. Eu durante esses vinte anos nunca quis e quando vim para cá, passados uns anos puseram-me esta questão. Ora bem, isto é um desafio, tenho que fazer formação, tenho que ter mais conhecimento, tenho muita experiência, fiz muitos cursos e tal, e arrisquei. E entrei e aqui estou. E gostei e acho que é um desafio, foi um desafio. No início há algumas dificuldades, porque a pessoa tem que estudar, tem que rever matéria, há coisas que são novas, portanto, foi um desafio e cá estou e espero continuar mais um ano, dois ou três, não sei, logo se vê.

**MK** – De que maneira é realizada a articulação com os supervisores da instituição de formação? Como é que é feita essa articulação entre você e a universidade? É direto com o professor? Como é que é feito isso?

**OC** – Existe uma calendarização para já, logo no final do ano, eles fazem logo o levantamento do número de estagiários que têm, da disponibilidade das escolas, dos orientadores e tudo. E depois existe, no início de setembro, uma calendarização anual de todas as reuniões que vai haver, formação que vai haver, as avaliações que vão ser e, portanto, há... essa articulação é feita entre a própria faculdade e os próprios orientadores da escola.

**MK** – Perfeito. Qual a importância que atribui ao estágio supervisionado no curso de formação de professores? Como é... essa importância. Como é que você percebe essa importância?

**OC** – Em termos de estágio, eu acho que permite aos estagiários e ao próprio... o próprio modelo como está feito permite uma aproximação à prática profissional, permite toda uma aplicação do conhecimento e permite uma experimentação e permite eles irem

criando aos poucos essa autonomia. Autonomia através das ferramentas que adquiriram academicamente, portanto, ir ver quais são, experimentar, ver quais são os aspetos didáticos ou pedagógicos que atuam em determinado contexto porque neste contexto pode haver, mas também pode haver uma estratégia diferente noutra contexto. Daí eles, às vezes, também terem observação noutras escolas para verem contextos diferentes, práticas diferentes, de acordo com os alunos, os professores, os métodos e a organização da própria escola.

**MK** – Então durante o estágio, às vezes, eles vão em outra escola também?

**OC** – Também, às vezes, vão observar outras escolas.

**MK** – Ok... com realidades diferentes.

**OC** – Diferentes...

**MK** – Porque essa daqui a gente sabe que é...

**OC** – É..., portanto, já temos ido observar aulas noutras escolas em que a realidade é completamente diferente em termos socioeconómicos, comportamentos, estrutura...

**MK** – Certo, certo. Pela sua experiência, quais são as atividades inerentes à função que são mais facilmente incorporadas e mobilizadas pelos estagiários? Porque tem lá uma relação de atividades, não é? De competências que... está aqui no guia. O que é que eles aprendem mais rápido? O que é que eles percebem logo para ser professor?

**OC** – O nosso *Guia de Estágio* está dividido em quatro.

**MK** – Sim.

**OC** – É claro que as quatro áreas estão todas ligadas entre elas, não é? Mas eu penso que a Área 1, que é a área de todo o processo de ensino-aprendizagem, em que eles vêm mais bem preparados. Portanto, tem a ver exatamente com o contacto com os alunos, o planeamento, a condução, a avaliação e isso para eles... aquilo que eu tenho experimentado é que realmente é a área em que eles se sentem mais à vontade. Às vezes, uns estão mais à vontade no planeamento, outros estão mais à vontade na condução, outros na avaliação, mas em termos de áreas, acho que essas é que eles vêm... sentem-se melhor.

**MK** – Todos falaram a mesma coisa...

**OC** – É?

**MK** – É. Quais são aquelas em que eles encontram mais dificuldades? Para se adaptarem...

**OC** – Da experiência que eu tive destes anos...

**MK** – Certo...

**OC** – ... é a Área 4. É a área porque... é uma área que é toda uma comunidade da escola, quem são os encarregados de educação, é os professores, é os alunos, é os colegas, é os grupos. Tudo isso é uma coisa que eles nunca tiveram essa experiência. E, portanto, essa parte até da relação, da legislação, da parte administrativa, tudo isso, o aspeto pedagógico, contacto com os pais e esta escola, os pais são muito exigentes. Normalmente, há uma relação em que implica estar atento e ter constantemente um diálogo e eles são muito preocupados, estão muito virados para a via académica e, portanto, a preocupação das notas e essas questões do currículo e, portanto, aí há... vê-se que é a área em que há mais essa...

**MK** – É um desafio maior para eles, não é?

**OC** – É um desafio maior para eles e é muito importante eles terem essa área...

**MK** – E até para nós como professores...

**OC** – E até para nós, exatamente.

**MK** – Quando a gente pensa na nossa trajetória, você fala, foi a área em que mais demorou para a gente perceber como é que tudo funciona.

**OC** – Exato. É mais complexa...

**MK** – É, envolve muita gente.

**OC** – Muita gente, exato.

**MK** – E... acho que foi o David que me falou que 30% dos pais dessa escola têm curso superior com doutoramento e tudo...

**OC** – Sim, sim.

**MK** – Então percebe-se que é uma comunidade exigente, não é?

**OC** – Exigente.

**MK** – Acredita que os estudantes vêm com ideias pré-concebidas em relação ao estágio pedagógico?

**OC** – Eu sinto que sim porque, muitas vezes, a minha preocupação é exatamente essa, é resfriar um pouco porque vêm com um determinado tipo de expectativas e depois veem que as coisas não são exatamente como eles esperam. E, normalmente, no 1º período há ali uma fase crítica porque é muita informação. Existe muita tarefa, muitos desafios e eles ali na fase, até ao final do 1º período, sentem-se mesmo numa situação complexa. Eu tento procurar, como orientador, ir fazendo os pontos de situação, ir orientando, ver quais são as prioridades, no fundo procurar que eles não se percam e focalizem no que é essencial ao longo dessa primeira fase porque há muita coisa. Só no nível da Área 1, desde fazer as avaliações diagnósticas ou fazer os testes sociométricos ou fazer caracterização dos alunos, o preparar o plano anual de turma, o fazer a primeira etapa em que os alunos têm que ter avaliação diagnóstica e prognóstica... aquilo é muita coisa e eles aí... e como também tem que ser tudo muito bem planeado, muito bem registado, muitas vezes têm alguma dificuldade e, às vezes, eles próprios... em relação à estrutura, não vêm muito habituados, mas pronto, desde que nós vamos, aos poucos, dando a informação e encaminhando, as coisas encarregam-se e eles depois até reagem e dizem muitas vezes: “ó professor, isto afinal até nem é tão complicado como eu pensava. Afinal isto agora é só...”

**MK** – A experiência é tudo, não é?

**OC** – É verdade...

**MK** – Que características são fundamentais para que um estagiário venha a desempenhar bem as suas funções nesse período de estágio supervisionado e depois como professor?

**OC** – Eu acho que...

**MK** – Quais são as características?

**OC** - ... a oportunidade de terem acesso ao conhecimento, quer científico, quer pedagógico e técnico, isso é... esse aspeto teórico é muito importante. Acho que, também, essa capacidade de diálogo, a partilha, a relação humana, esse trabalho colaborativo que já vem muitas vezes, que muitas vezes já é... já vem com colegas que já estão habituados a trabalhar e que sabem perfeitamente que podem contar, é muito importante. O ser resiliente também é muito importante porque eles vão apanhar situações completamente diferentes. E essa capacidade de ultrapassar uma situação inesperada e sair mais forte e não ir abaixo. Eu penso que essas capacidades... o ser humilde, saber ouvir, aceitar o erro, corrigi-lo... por exemplo, estes estagiários eram, para mim, eram extremamente humildes e estavam sempre à procura de melhorar, essa procura de excelência “então professor, diga-me lá o que é que correu mal hoje”, no final da aula, eles é que veem ter comigo. É fantástico. E isso para mim foi um grande desafio.

**MK** – Quantos estagiários você tem sobre o seu...

**OC** – Eu, neste momento, tenho dois.

**MK** – Dois, que é a Filipa e o...

**OC** – O ano passado tive dois. E depois tinha sempre três. Já me passaram pelas mãos uns... ora seis, quatro, doze... uns dezasseis.

**MK** – Ok...

**OC** – Não tenho assim...

**MK** – É um bom número.

**OC** – Já é um bom número. E são, normalmente, bons estagiários que me têm passado. Tenho tido essa sorte também. São bons estagiários e isso também permite a exigência, não é? A pessoa é... é um bocadinho aquele género da teoria da ultrapassagem. Eles já estão aqui. Nós procuramos que eles vão um bocadinho mais. E eles próprios também têm uma atitude de procurar sempre a excelência. Já me aconteceu até uma situação de uns estagiários que não tinham trabalho e então tiveram o desafio, a oportunidade de ir trabalhar para o Qatar. E mandaram-me uma entrevista, eu preenchi aquilo, eu e alguns professores que também trabalharam com eles e mandamos. Aquilo é tudo em inglês, são colégios ingleses e eles foram trabalhar para o Qatar e estão lá excelentes, casaram, têm filhos... eu acho que agora estão na China. Portanto, esta situação é... porque eles, no fundo, acabam por sair daqui com uma ferramenta que, no fundo, lhes permite adaptar a qualquer situação. É isso que a gente pretende. É que eles saiam daqui com a capacidade de autonomia e a capacidade de reflexão, a capacidade de adaptação, não ser resiliente e isso para mim é o que é mais importante. Não é saber muito a teoria, aplico na prática... e o que é que é preciso fazer? Ah, é preciso fazer isto, isto e isto. Depois acaba o estágio e então agora? Não estão preparados. Quer dizer, vão ter que se adaptar. Não. Eles têm que sair daqui de forma a terem essa capacidade de adaptação e autonomia. Essa capacidade de reflexão, de problematizar, de pôr o problema e perceber... eu muitas vezes digo “atenção, esta situação é aqui porque vocês podem apanhar outro sítio e é completamente diferente”.

**MK** – É, essa é a magia de ser professor. Cada vez uma coisa diferente.

**OC** – Cada vez uma coisa diferente.

**MK** – Qual é a sua conceção sobre a supervisão pedagógica?

**OC** – Eu, para mim, acho que é emancipação. É trabalhar para a autonomia. Há muitos que acham que é... pronto, mais uma conceção teórica, outros têm mais uma conceção de prática. Eu acho que tem um bocadinho de tudo, mas o que eu sinto é que eles saiam daqui autónomos, tenham capacidade de refletir, de perceber e de ter estratégias para solucionar, seja em qualquer espaço do sítio onde estejam, em Portugal, Espanha... tenham essa capacidade, essa resiliência também e essa capacidade de autonomia, chamada emancipação profissional.

**MK** – Sim.

**OC** – Há uns que dizem que é assim, há outros que não...

**MK** – Quais são as funções e atribuições principais que desempenha enquanto orientador cooperante? As suas funções principais quais são?

**OC** – Olhe, eu sinto que é como orientador, como a própria palavra o diz, não é? Tenho que conhecer bem e saber problematizar as situações. O líder, sendo líder, eu acho que é uma coisa que se está sempre a aprender e que é difícil, saber decidir, saber comunicar, ter uma boa relação, saber intervir... enfim, ter de estar sensível para determinadas situações, cada pessoa é diferente, cada pessoa tem formas diferentes de intervir, de avaliar e saber acompanhar, no fundo, acompanhar, sei lá, há pessoas que têm mais dificuldades aqui, mais ali... estar atento, saber observar porquê que aquele faz isto, porquê que aquele faz aquilo e refletir. Muitas vezes vou para casa a pensar: “mas porquê que ele fez assim? Porquê que fez assado? A situação é idêntica, mas ele reagiu daquela maneira, o outro reagiu de outra. Porquê que foi?”, eu normalmente procuro sempre saber

porquê e ponho-lhes essa questão, não lhes digo logo. “Olha porquê não fazem isto?”, muitas vezes digo-lhes “olha, mas pensem, se calhar, se fizessem assim... ou se fizessem assim. Não digam já, pensem.” E depois eles até pensam e dizem “não professor, se nós fizéssemos assim, acontecia isto e eu próprio, às vezes, nem percebo porquê que eles fazem assim. E, portanto, tento sempre passar um bocadinho a questão de uma forma orientada, dirigida, para eles, no fundo, é um trabalho colaborativo. É um trabalho... é uma partilha.

**MK** – Quais são as maiores dificuldades que encontra nessa função?

**OC** – Para já é ser bom observador, estar atento. Para mim é... às vezes é tanta coisa, há pessoas que, às vezes, não nos fazem diferença e é preciso ser bom observador em tudo, nas várias áreas, estar sempre em comunicação, criar um bom clima, ter bom conhecimento do *Guia de Estágio*, por exemplo, se uma pessoa não tem bem o guia, como falou há pouco, da questão de estar bem balizado o que é que é, e o que é que não é. E, por acaso, não é por acaso que eu tenho um sistema que é um sistema chamado ponto de situação que eu organizo, que tenho tudo organizado, o que cada um tem e de acordo com o *Guia de Estágio*. Depois procuro no fundo dar um bom feedback que depende da situação, tal como eu já disse, o questionamento de uma forma orientada, perceber as decisões do estagiário, a sua opinião, saber apresentar sugestões e há uma coisa muito importante, que eu acho, é estar disponível porque, às vezes, as pessoas pensam que eu saí daqui às três ou às quatro ou às cinco e a partir de agora acabou, não. Eu tenho que estar disponível porque muitas vezes o problema não é só aqui. Às vezes chegam a casa e têm um problema “agora vou ter que esperar até amanhã”, não. Esse estar disponível é muito importante e eles sentirem que podem contar com o professor a qualquer hora, a capacidade de diálogo, saber ouvir e essas coisas, cooperar, ser reflexivo. Pronto, é isso. Penso que é importante.

**MK** – Considera necessário os docentes cooperantes terem formação em supervisão? Acha necessário o professor cooperante da escola tenha alguma formação em supervisão?

**OC** – Eu acho que é importante ter a formação. É importante ter experiência e é importante, eu por acaso não tive essa... não passei por essa situação, até passei por uma situação de muita experiência, de muitos anos, muita observação também dos tais estágios, que eram exatamente os mesmos, e também tenho tido muita formação contínua. Quer a nível da própria faculdade, seminários todos os anos, nas reuniões há formação contínua, as pessoas vão dizendo o que é que têm mais dificuldade, o diálogo com outros colegas mais antigos, emails, trocas de informação, partilha de informação, estudo autónomo. Portanto, isso tem sido, para mim, uma grande mais valia.

**MK** – Ótimo. Que papel atribui à observação de aulas durante o processo supervisivo?

**OC** – Essa é a parte que, no fundo, nós estamos mais presentes. Acho que não há uma única aula em que eu não esteja nas aulas. Aliás, somos mesmo obrigados a isso, mas não é por acaso. Portanto, a questão do estar sempre... e temos até, inclusivamente, um... nós criamos através do *Guia de Estágio*, um conjunto de aspetos que são fundamentais na orientação quando estamos a observar uma aula. Nomeadamente a instrução, nomeadamente o clima, a organização, a disciplina e, portanto, todas essas... e isso é interessante porque eu no início do ano dou-lhes uma ficha com esse esquema, que eles todas as aulas têm que fazer uma autoscopia e fazem observação interpares e no final da aula, muitas vezes, vêm ter comigo e nós partilhamos ou eles enviam as próprias autoscopias e eu depois mando-lhes o feedback. Nós filmamos as aulas.

**MK** – Todas as aulas?

**OC** – Todas não. Algumas. Há um x número de aulas que se filma. Normalmente, é no 1º e 2º período. Depois é comentado com o orientador da faculdade e com o orientador

aqui da escola e, normalmente, o esquema é sempre o mesmo e eles começam primeiro por falar da sua situação, da sua autoscopia, o outro colega também fala da observação interpar e depois falo eu e depois, no final, quem fala mais é o professor orientador da faculdade que, normalmente, está presente nessas situações e nessas filmagens. Portanto, é muito importante essa observação, essa compreensão das dificuldades, às vezes é mais um bocadinho... no feedback o que é que é, outras vezes é mais um bocadinho nas dificuldades de pormenores técnicos, outras vezes didáticos ou pedagógicos e eles... depois, também, nós podemos dar alguma informação, algum feedback, algum discernimento e o estudo autónomo, que eles também são levados a fazer uma espécie de um plano de formação, logo no início do ano.

**MK** – Sim.

**OC** – Fazem um plano de formação e esse plano depois é acompanhado e vão vendo “melhorei isto, melhorei aquilo...”, “o que é que eu preciso de fazer mais?”, “olha, julgava que não precisava disto, mas afinal até preciso”, “olha, pensava que isto estava muito mal, mas afinal nisto até estou muito bem” e, portanto, vão referindo, vão avaliando, é essa avaliação, no fundo, formativa. É uma avaliação formativa, é todo o processo das aprendizagens, para as aprendizagens e que depois, no final, termina das aprendizagens, dos objetivos que têm ao longo do ano.

**MK** – Uma das disciplinas, (essa nem está aí), uma das disciplinas que a gente teve lá na universidade durante o mestrado falava sobre a questão de filmar as aulas.

**OC** – Sim...

**MK** – Deve ser um recurso bem interessante, não é?

**OC** – É, isto tem de ser feito com a autorização do conselho diretivo, nós temos que fazer sempre um...

**MK** – Um documento.

**OC** - ... um documento, não é? E esse documento vem lá a assinatura dos vários orientadores, do conselho diretivo e a autorização dos pais. Já tem acontecido que os pais não autorizam. A gente tenta sempre explicar, na Área 4, quando temos a tal reunião com os pais, a importância das filmagens não é para os alunos. A importância das filmagens é para o professor estagiário. Normalmente, nós fixamo-nos, fundamentalmente, quer no comportamento, quer nas atitudes, quer na linguagem do professor. Às vezes, apanhamos os alunos, como é natural, mas é para isso. Normalmente não tem problema e eles dão a autorização.

**MK** – Certo.

**OC** – Quando não dão, esses, nessa aula, não fazem.

**MK** – E eu acho que é importante para o próprio professor, para o próprio estagiário, é um recurso fantástico.

**OC** – É, eles, é engraçado, porque eles depois de verem as próprias... observarem as aulas, da filmagem, muitas vezes não têm bem essa perceção e isso ajuda-os imenso...

**MK** – Claro.

**OC** - ... a ultrapassar determinados tipos de situações.

**MK** – O que entende por processos reflexivos?

**OC** – Bem, em termos de reflexão... o que entendo por processos reflexivos...

**MK** – Reflexivos... porque é assim, durante... a gente sabe que na formação do professor, do futuro professor, é muito importante essa vertente reflexiva, não é só a formação técnica, não é só a formação de preparar para falar com os pais ou como vai lidar com os alunos. Tem a questão de ele refletir o tempo todo, não é? Então, assim, como é que o professor... o que é que o professor entende por um processo reflexivo? Quando é que o senhor acha que acontece um processo reflexivo?

**OC** – O processo reflexivo acho que é constante porque se eu estou numa relação de educação ou se estou num processo de educação, então eu estou sempre a ter... a ter que ter sempre um... a perceber sempre o porquê. E tentar a perceber o como, qual é a solução, perceber porquê que acontece determinada situação e saber como procurar resolvê-la e essa história do porquê, para quê, quando, como é muito importante porque nós, às vezes, podemos estar numa aula, há sempre situações que estão a surgir e nós não podemos parar e “ai agora vou pensar”, não. Nós temos que estar sempre num processo de reflexão e muitas vezes num processo de antecipação. E quanto mais capacidade eu tiver de reflexão e... por isso é que o planeamento também é muito importante quando estou na minha relação com os alunos, o perceber os alunos, perceber as dificuldades dos alunos, o questionário, fazer os questionários, os testes sociométricos... porquê? Porque isso é tudo ferramenta que me vai ajudar a antecipar nessa tal reflexão e vai-me prevenir e vai-me, no fundo, tentar procurar mais, o mais assertivamente possível caminhos melhores para cada um dos alunos. Eu diria antes Caminhos e não soluções. Este processo de reflexões leva a tomadas de decisão leva a ir por determinados caminhos e não a dar soluções, receitas. Ou seja, não há soluções há Caminhos

**MK** – Ótimo.

**OC** – Portanto, esse processo é uma atitude. Tem que ter uma atitude, ele tem que estar sempre com uma atitude aberta, sempre com uma atitude reflexiva, sempre com uma atitude de procurar a melhor solução e estar sempre aberto ao diálogo e, no fundo, à partilha e muitas vezes, o ser humano, há coisas que não consegue e tem que assumir o erro e procurar resolver e voltar atrás, se for preciso e falar, etc. . Isso é muito importante e essa comunicação com a comunidade é muito importante, quer a nível da direção de turma, quer ao nível de alunos, quer ao nível dos encarregados de educação. Quanto mais eu antecipar, melhor no meu processo reflexivo.

**MK** – Ótimo. A próxima pergunta, como o professor já respondeu nessa, eu vou passar para outra e que também uma parte dela já está respondida, então vou ficar só na questão da colaboração. O que entende por colaboração no processo supervisoivo? A parte de reflexão já está bem encaminhada, mas e a questão da colaboração? Nesse processo de supervisão, ou seja, o professor como um supervisor desses meninos, não é? Futuros professores. Como é que entende a questão da colaboração?

**OC** – Portanto, a colaboração... portanto, há uma coisa que falam muito que é a colaboração... práticas colaborativas está muito em voga, que fala-se muito nisso. O trabalho colaborativo é uma atitude em que tem de estar numa atitude talvez democrática, mais democrática, mais aberta, mais de partilha e de diálogo e, portanto, não é dar propriamente soluções. É ajudar a orientar. É procurar, às vezes, um pequenino pormenor, às vezes, faz a diferença, não é? Eu tenho tido experiências com estagiários, que é engraçado, eu muitas vezes estou a falar e eles já sabem tudo o que eu estou a dizer. E eu, às vezes, prefiro estar calado e prefiro, às vezes, pôr a questão e ver o que é que eles sabem, o que é que eles sentem, o que é que eles experimentam e depois, às vezes, dar um outro pormenor em que pode fazer a diferença e eles... é engraçado, às vezes diziam: “ó professor, nunca tinha pensado nesse pormenor” e de uma pequenina coisa, a história muda logo. Portanto, o saber orientar é a partir deles. Eu não tento focar muito na minha pessoa. Eu tento focar... é um bocadinho como o ensino. O ensino é muito a partir do aluno e aqui é um bocadinho partir do estagiário, partir de lá para cá. Não quer dizer que em determinadas situações não tenha que ser mais assertivo e antecipar que... há situações que eles próprios não sabem e que pode levar para um determinado... até em relação à segurança, numa situação qualquer em que vão fazer ginástica acrobática ou ginástica e eu antecipo-me “olha, atenção aquele pormenor, tem cuidado” porque isso é



questões de segurança, é muito importante. Agora aquelas questões que não, - a questão da segurança não se põe tanto -, às vezes deixo eles experimentarem. Às vezes até os deixo errar porque muitas vezes, eles próprios, pelo erro, eles aprendem mais facilmente do que eu estar sempre a dar... há quem diga que se vires uma pessoa a pescar, “não lhes dê o peixe, ensina-o a pescar” e eu às vezes lembro-me dessa situação.

**MK** – É isso, não é? Porque se a gente for dizer tudo como é que faz...

**OC** – É, eles não se habituam a refletir, não se habituam a pôr em causa nada.

**MK** – E é esse o ponto, não é? A gente estar querendo...

**OC** – É aceita, aceita, aceita...

**MK** – A gente está querendo formar, cada vez mais, pessoas que tenham essa capacidade de autonomia, de reflexão, de saber colaborar, você não consegue isso falando para ele o tempo todo “faça assim...”, não é?

**OC** – Não, eu deixo muito partir deles. E há uma coisa que eu lhes costumo dizer, vocês do início comecem sempre com pouco, nunca comecem... querem logo fazer tudo, os objetivos não os ponham logo muito altos, comecem pelos pequenos. E, portanto, esse pouco, esse pequeno, o que é possível naquele momento, faço. Não vou pensar nos impossíveis. E depois, progressivamente, vão aumentando essa dificuldade. E, portanto, vão entrando e não é tipo de repente e, portanto, vou-lhes dando essa autonomia, de uma forma ponderada e refletida e pausadamente.

**MK** – Acha que durante o estágio, esses dois anos, não é? São dois anos que eles ficam no estágio?

**OC** – Não, não. Eles ficam um ano.

**MK** – Um ano aqui.

**OC** – Eles têm primeiro o ano... eles têm a licenciatura, depois têm um ano de mestrado e um ano de... e o último ano é de...

**MK** – Do estágio. Está certo.

**OC** - ... do estágio e têm umas aulas sobre investigação.

**MK** – Considera que as atividades que eles fizeram durante esse ano foram motivadas, foram motivadoras e desafiadoras, a ponto de eles refletirem acerca do que eles estavam... das práticas que eles estavam fazendo? Acho que o estágio insiste nisso? Investe nisso?

**OC** – Eu penso que sim, eu penso que lhes dá um bom suporte teórico. O curso... está-me a falar do curso ou do estágio só?

**MK** – Do estágio.

**OC** – Só do estágio?

**MK** – Só do estágio. O estágio... quando eles... durante a performance dele enquanto estagiário na quadra, ou seja lá onde for, são realizadas atividades que os ajudem a refletir, a pensar sobre o que é que eles estão fazendo?

**OC** – Sim. Sim, eu penso que o estágio é muito enriquecedor nessa área porque lhes está sempre a pôr... para já são coisas novas que eles nunca passaram. E, portanto, está-lhes sempre a pôr novos desafios e mesmo na Área 1, para o qual eles vêm mais bem preparados, eles muitas vezes sentem ali algumas dificuldades que os obriga, quer a fazer estudo autónomo, quer nas reuniões para fazerem perguntas, quer partilhar entre eles próprios, quer partilhar com os outros núcleos de estágio, que eu vejo que eles falam. E, portanto, isso é sempre um desafio em que o estágio lhes dá e que lhes permite depois então ter essa ferramenta no futuro.

**MK** – Certo.

**OC** – Portanto, há sempre esse desafio. E muitas vezes eles vêm com a ideia, com esse tal suporte teórico e depois pensam que depois isto aqui é só aplicá-lo e não é. A realidade

é muito diferente. Não é só chegar aqui e aplicar os conhecimentos. Não, há muita coisa que eles veem muitas vezes e dizem “ó professor, eu ainda tenho muito que aprender, tenho muito que experimentar, tenho muito que...”, há muito caminho a...

MK – A percorrer, não é?

OC – ... a percorrer.

MK – Considera que as reflexões realizadas durante o processo de estágio foram significativas na formação deles todos?

OC – As reflexões?

MK – Sim, as reflexões... essas reflexões, essa troca, essa partilha.

OC – Eu penso que sim. Eu penso que tem sido muito positiva porque eles, no fundo, sentem que há uma aplicação prática dos conhecimentos que eles têm e há uma aplicação futura. Eles sentem que, no fundo, quando saem daqui, não saem só “ah, fiz o estágio”, não. Eles saem daqui e sentem-se preparados, sentem-se que vão preparados para enfrentar... vão resilientes, ou seja, estão preparados, têm uma ferramenta que os prepara para atuar em qualquer situação. E, portanto, sentem que essa parte, essa reflexão, essa prática reflexiva, essa constante pôr em causa a situação, eles sabem perfeitamente que vão apanhar situações diferentes e, portanto, vão preparados para qualquer situação. Sentem-se autónomos. Não quer dizer que não tenham que fazer mais tudo, tenham que ir fazer mais tudo autónomo e terem que fazer, portanto, esta tal formação contínua, que eles sentem que, no fundo, muitas vezes saem daqui “não professor, eu tenho muita coisa ainda que aprender.”. Aliás, a própria questão daquele plano de formação... eles, normalmente, no relatório de estágio quando defendem, sentem que aquele relatório que eles fizeram ao longo do ano, não é só para o estágio, é para a vida. Quer dizer, eles veem mais além. Não veem só “acabei o estágio e acabou”, não. “Eu tenho muitas coisas ainda que...”, aliás eles próprios, muitas vezes, querem experimentar outros desafios porque sentem que ainda podem ir mais além e que podem até preparar-se para outras situações, noutros países, noutra língua, noutras formas de estar diferentes e isso. E muitas vezes saem daqui com essa perceção e essa autonomia.

MK – Ótimo.

OC – Eu sempre tive bons estagiários...

MK – Pois é, mas é assim. Ainda ontem tive essa conversa com o meu marido. Disse assim: “Eu estou um pouco preocupada porque tudo o que eu estou fazendo, todas as pessoas que eu estou entrevistando, o guia, tudo. É tudo excelência.”, ele falou assim: “É então? Ótimo porque você vai escrever uma dissertação que vai... é um estudo de caso que vai contar um caso de sucesso e isso é bom partilhar, as pessoas precisam conhecer que existem casos de sucesso e como é que esse processo acontece.”

OC – Pois e nisso o *Guia de Estágio* ajuda muito. Porque o *Guia de Estágio* tem lá tudo muito explícito. O que é que eles têm que fazer e depois tem muito explícito o que é que é a nota. O que é que é o 1, o que é que é o 2, o que é que é o 3, o que é que é... a excelência. A excelência! Alguns chegam aqui e pensam que vai tudo para a excelência. Não. A excelência é preciso tirar ali uns critérios muito, muito bons. Tem que ser um técnico muito bom, tem que ser um pedagogo, tem que ter uma prática muito boa e tem que ser ainda mais, tem que ser criativo. E isso é um grande desafio. E, portanto, são poucos o que vão à excelência. E quando vão à excelência, o próprio... nós nas reuniões com os outros colegas, nós dizemos “nós temos ali um aluno que tem condições para a excelência” e então nós temos que ser observados, os próprios estagiários têm que ser observados. E o que é que acontece? Vem cá um colega, um orientador da faculdade que não é o que é costume, que vem observar as aulas e mais do que observar as aulas, vem observar os documentos. E é uma das coisas que eu digo sempre aos meus estagiários,

atenção, é muito importante o registo. Não só porque vocês têm o registo para a vida, têm um documento para a vida, mas é, também, faz parte do próprio *Guia de Estágio*. Vocês podem ter necessidade depois de demonstrar o vosso trabalho. E não só, vocês quando vão fazer depois o vosso relatório, têm tudo registado. É só chegar lá e tirar. Não têm trabalho. Porque se não lembram-se lá o que é que fizeram no primeiro dia de aulas. O que é que foi os problemas com a direção de turma. O que é que foi os problemas de investigação. O que é que foi os problemas do desporto escolar. Não sabem. Se tiverem tudo muito bem registado, para já, planeiam e quanto mais planeiam, mais antecipam as dificuldades e mais se preocupam noutros pormenores e não tanto a questão do plano. É mais no aluno. É mais nisto e naquilo. E, portanto, o registo, o plano é fundamental.

MK – É mesmo. E essa é uma coisa que cada vez mais está assim investindo, insistindo no ensino porque...

OC – E é um tempo muito trabalhoso...

MK – É muito trabalhoso, não é?

OC – No início é muito trabalhoso, mas depois...

MK – Mas depois que você aprende a fazer...

OC – Mas depois aprendem e eles quando chegam ao 2º período “ó professor, isto... não custa nada.”

MK – É, pois é.

OC – E até a planejar as aulas. Eles ao princípio planeiam aulas e depois “ó professor, que disparate planejar aulas. Isto tem muito mais lógica fazer o plano anual de turma”, fazer o trabalho por etapas, que é o que se trabalha aqui, que é quando há modalidades de ensino. Modalidades de ensino é um conjunto de unidades compactas, que têm um determinado tipo de objetivos para aqui e para ali e eles não têm que se preocupar em todos os dias fazer o plano de aula porque têm tudo já, tudo organizado, mas é só... o plano é flexível, não é? Há assertivos, tem que se fazer alguns acertos...

MK – Claro.

OC – Há alguns acertos.

MK – É um plano, não é? Não é um...

OC – É um plano.

MK – Não é uma regra, não é uma lei.

OC – Exato.

MK – No *Guia de Estágio*, a avaliação dos estagiários acontece baseada no processo de formação e na elaboração de um relatório final. Avaliar não é uma tarefa fácil. Acredita que a avaliação processual tem ido de encontro aos objetivos pré-definidos no guia? Quais aspetos têm sido avaliados de acordo com o planejado? Quais, no seu entender, podem ser melhorados? Acha que a avaliação que tem sido feita durante o processo está indo de encontro ao que se diz aqui que vai acontecer?

OC – Sim, tem. Tem. E cada vez, eu acho que cada vez melhor. Eu diria que todas as áreas porque isto aqui, isto aqui não é um *Guia de Estágio* feito ontem. Isto é um *Guia de Estágio* que tem... eu não quero estar a exagerar, mas tem mais de 30 anos. É um guia... eu lembro-me, portanto, eu quando foi... portanto, há 20 anos, eu já fazia, eu tinha um *Guia de Estágio* e esse *Guia de Estágio* todos os anos era... é posto nas reuniões finais o que é que se pode melhorar e, portanto, há sempre uns pequeninos acertos, quer do conteúdo, quer da forma. Portanto, eu diria que, neste momento, eu acho que está... acho que o *Guia de Estágio* está muito, muito bom. Acho que está muito bom. Eu, neste momento, não encontro, digamos, nenhuma crítica a fazer em relação ao guia. Claro está que há sempre coisas que depois, no final do ano, a gente... há pormenores mínimos, que aparecem em relação a um ponto ou em relação a outro, mas eu acho que não. Acho que

está muito bom. Este *Guia de Estágio* é uma coisa que está sempre em construção. É dinâmico. O guia não é uma coisa estática...

MK – Certo.

OC – Está sempre em...

MK – E a avaliação do jeito que ela é feita, ela vai de encontro ao que se solicita?

OC – Exato, vai de encontro ao que se faz aí. Exatamente.

MK – Está certo. Em que aspectos... em quais aspectos a avaliação do processo pode auxiliar os futuros professores na prática? Qual é... esse processo, como você me disse e todos eles já me falaram, a avaliação ela é contínua, ela vai acontecendo ao longo do ano, não é? Na prática, enquanto professor, acha que o facto de eles terem sido avaliados pelo processo... em que é que isso pode ajudar na vida profissional deles?

OC – Portanto, nós como orientadores...

MK – Sim.

OC - ... ao avaliar o estagiário durante esse processo, o que é que pode melhorar...

MK – O que é que pode na vida deles como professores, lá na frente, quando ele pensar em processo, em avaliação...

OC – Eu penso que a avaliação formativa é muito enriquecedora. Aliás, eu muitas vezes vejo coisas que eles próprios aplicam nos alunos, que eu digo “olha, atenção, aquilo que vocês estão a aplicar nos alunos, eu também... é a minha relação com vocês”. Há muita coisa. A avaliação formativa é uma ferramenta muito importante, essa postura constante de estar atento e refletir e estar sempre a refletir e estar sempre a procurar o que é que é melhor para o aluno e, neste caso, para o estagiário e estar sempre nesta partilha, neste diálogo com eles, permite... e este questionamento de uma forma direcionada, de uma forma orientada, eu acho que eles vão... acabam por sentir que essa ferramenta vai ser uma ferramenta que eles vão aplicá-la mais tarde em qualquer sitio, em qualquer situação. Portanto, a ferramenta da avaliação formativa acho que é essencial.

MK – É a melhor, não é?

OC – Eu penso que, pelo menos, é a experiência que nós temos tido porque está sempre a pôr em causa, as autoscopias, as observações interpares, os balanços, os relatórios de formação, a autoavaliação, a heteroavaliação, a avaliação, muitas vezes, informal que a gente tem, o que é que aconteceu, o que é que não aconteceu. Esta abertura põe-nos numa atitude em relação às coisas completamente diferente, aberta, sem medo. Nós temos muitas vezes, os nossos professores antigos, temos um medo a avaliação que é uma coisa... impressionante porque é uma cultura que nós tivemos, depois é tudo ligado com a nota. Não, isto é a avaliação formativa. Não tem... pronto. Pode ser depois na avaliação sumativa das aprendizagens, mas é para as aprendizagens, é para ser cada vez melhor. Daí a atitude deles, de muitas vezes quererem chegar à excelência, portanto, estão sempre a pôr em causa o que é que podem melhorar, o que é que não podem melhorar, o que é que está bem, o que é que está mal, quais são as estratégias de ensino para as ultrapassar. Portanto, essa atitude do supervisor e essa colaboração no núcleo de estágio é muito importante. E é muito importante criar esse clima porque eu costumo dizer, vocês, a primeira coisa no início do ano, é muito importante duas coisas: a organização e o clima. Se os alunos sentirem que vocês gostam deles, que se preocupam com eles, que estão disponíveis para eles, é meio caminho andado. Se tiverem as coisas bem organizadas, a sala de aula bem organizada, as aulas bem planeadas, logo de início terem as rotinas bem montadas, eles percebem que estão ali para trabalhar, não estão ali para brincar. E percebem que tipo de professor é que vão apanhar. E depois se perceberem que o professor é exigente, não há ali tolerâncias de chegar atrasados. Não. Há tolerância zero

e se explicarem tudo, porquê que as coisas são assim e quais são os efeitos que têm a longo prazo, eles só têm é benefícios.

**MK** – Olha, vou-lhe dizer, você é um ótimo professor porque eu escutei exatamente isso do seu estagiário.

**OC** – Ah é? Ainda bem.

**MK** – É, ele falou para mim.

**OC** – Para mim é muito bom.

**MK** – É muito importante. Os alunos querem, eles querem saber o que é para ser feito. Aluno não gosta de chegar num lugar e perceber que aquilo não foi bem planejado e é verdade. Isso até com filho a gente sabe, não é? Que quanto mais você organiza a vida, a coisa melhora...

**OC** – É engraçado. E eles depois tornam-se mais exigentes e dizem assim: “ó professor, mas eu...” e há uma coisa, por exemplo, que eles fazem na avaliação formativa, muito interessante, um diálogo que nós tivemos, eles saberem muito bem, dominarem o programa, dominarem os conteúdos, os objetivos, a forma de operacionalizar, os estilos de ensino, saberem diferenciar, coisa que os pais, às vezes, não percebem o que é que é diferenciar, acham que diferenciar é segregar. Não! Então eu estou a diferenciar, estou a ter muito trabalho até...

**MK** – Pois é...

**OC** - ... porque eu quero que todos, no final, atinjam os objetivos. Pode haver uns que já estejam aqui, outros que ainda estejam aqui ou outros que já lá estão, mas eu quero que todos atinjam aqueles objetivos. O programa é inclusivo, o programa procura acesso à toda a gente e que toda a gente pode atingir aqueles objetivos. Agora, a diferenciação dá muito trabalho ao professor. “Ah, mas depois separam... os meninos sentem que estão a ser ostracizados”, não, é exatamente o contrário. É para evitar ostracização e para evitar isso que a gente diferencia e vê que aquele nível tem que ser trabalhado mais aqui, aquele mais acolá. Depois o objetivo é também fazer grupos mais homogêneos, mas, às vezes, é preciso fazer heterogêneos, outras vezes é preciso trabalhar global, outras vezes analítico. E, portanto, não há que ter medo. E é engraçado porque os pais, no início, ficam furiosos e depois a meio do ano começam a perceber. E depois até dão os parabéns, aconteceu muito com o David.

**MK** – Exatamente, ele me contou.

**OC** – Querem falar com o David a dizer: “quero dar-lhe os meus parabéns, já dei os parabéns ao diretor de turma” e eu fico extremamente contente com isso porque são barreiras, mas se eles não passarem por estas situações algumas vezes, eles nunca vão perceber.

**MK** – Não é tão importante passar no estágio, não é? Porque na hora que ele chegar lá na frente, ele já vai ter uma bagagem que já vai dar, um pouquinho, claro que é a vida, ele vai aprender isso durante... o percurso, mas é tão importante ele já ter passado por um pequeno dissabor assim para saber como é que ele vai lidar com isso.

**OC** – As controvérsias, as pequenas frustrações e essas coisas todas, ajuda-os a pensar e ajuda-os, no fundo, são resilientes, são cada vez mais... tornam-se mais fortes. Eles, normalmente, quando entram no estágio entram um bocadinho de mãos estendidas e quando chegam ao fim já saem com outra postura, outra confiança, outra atitude...

**MK** – Nossa, é muito bacana, não é?

**OC** – É muito giro.

**MK** – Considera então que do jeito que está organizado o estágio, esse processo avaliativo tem sido bem feito? Tem sido... está atingindo os objetivos?

**OC** – Sim, sim. Eles, no fundo, têm no *Guia de Estágio* tudo muito claro. E, por exemplo, a prática com os alunos... eu estava há bocado a falar sobre a avaliação formativa, eles... é uma coisa gira porque eles têm lá os objetivos e os próprios alunos já sabem o que é que é o nível intermédio, o nível introdutório, o nível avançado e depois sabem as dificuldades que têm. Porque há esta ligação, há o registo, é-lhes entregue uma folha da avaliação formativa e quando eles atingem, eles veem já riscado o que já atingiram e o que ainda falta. E eles... essa interação que acabam por ter com o professor é muito interessante. Porque eles estão numa aula e sabem... são autores, coautores da própria aula. Não estão ali como espetadores. Não, eles sabem aquilo que têm que fazer, sabem aquilo que já atingiram e sabem... e, inclusivamente, têm uma atitude pró-ativa, vão ter com o professor “o que é que eu preciso fazer para fazer mais isto e mais aquilo?” e não estão ali numa atitude passiva...

**MK** – Passiva.

**OC** - ... e não ativa.

**MK** – Ok. Acha que tem alguma coisa na questão da avaliação que possa ser melhorada? Ou acha que já atingiram...

**OC** – Na avaliação dos estagiários ou na avaliação dos alunos?

**MK** – Dos estagiários. Em relação ao processo deles durante o ano estágio. Tem alguma questão na avaliação dos estagiários que acha que ainda possa ser melhorada ou acha que ela já está organizada de uma maneira que está bem...

**OC** – Olhe, eu acho que o *Guia de Estágio* está muito organizado. É claro está que eles quando põem os vários itens, na Área 1 depois tem... a Área 1 tem vários itens, tem várias... os parâmetros todos e depois tem os critérios e tal. Nós podemos sempre esmiuçar ainda mais, mas isso também depende muito do estagiário.

**MK** – É verdade.

**OC** – Porque eu não vou dar a um estagiário uma informação, nem vou esmiuçar uma informação, se ele ainda não está preparado para ouvir. Portanto, isto é uma coisa que é o próprio estagiário muitas vezes que... a informação está lá toda, os objetivos estão lá todos, agora é de acordo com o estagiário. Quer dizer, há estagiários que estão no nível três, quer dizer... há coisas que não vou falar, posso falar um pormenor o outro, mas eu não vou falar porque não lhe vai trazer mais valia... até lhe vai trazer mais confusão. Vai-lhe criar mais entropia no sistema. Agora, tem que haver esta linguagem, esta interação, esta relação biunívoca, quer dizer que se vai dando à medida da necessidade...

**MK** – Tem que haver sensibilidade também...

**OC** – Tem que haver essa sensibilidade...

**MK** – Perceber, não é?

**OC** – Essa perceção.

**MK** – Onde é que eu posso avançar, onde é que eu tenho que...

**OC** – Exato! Isto é um bocadinho como ir à pesca... quando é que deve puxar, quando é que deve dar corda...

**MK** – Exatamente.

**OC** - ... porque se eu estico muito a corda também a parte.

**MK** – Pois é.

**OC** – E isso cria o tal clima, a tal... esse ambiente que é muito importante haver. E confiança à vontade.

**MK** – Claro. Olha, professor, eu quero agradecer muito, muito mesmo. Gostaria de acrescentar mais alguma coisa? Tem alguma coisa que gostaria de falar?

**OC** – Não, a única coisa que eu tenho que acrescentar é que eu estou também muito contente por ter-me feito esta entrevista porque isto para mim também foi um desafio. Eu

vejo esta entrevista também como uma forma de reflexão, ou seja, há coisas aqui que me fizeram pensar e eu gosto destes desafios. Acabou por eu “é pá, mas eu não tinha pensado bem isso”, “ah, mas eu faço isto”, “mas porquê que eu faço isto?” e é engraçado. Eu há coisas que faço bem, mas não sei porquê que as faço e há coisas que não as faço e devia fazê-las e isto acaba por ser um ponto de situação em que me faz pensar em termos de supervisão, em termos de colaboração, se estou no bom caminho, o que é que eu posso ainda fazer melhor para ser cada vez melhor supervisor. É uma coisa que eu digo sempre aos meus estagiários. Não é só vocês que têm feedback, eu também quero um feedback vosso, eu também quero ouvir o que é que eu posso melhorar, não sei quê, não sei que mais... e é isso. É importante esta... eu tenho aprendido muito com os estagiários. Não é só o dar. Tem havido aqui uma relação de dar e receber e eu acho que esta postura de estarmos sempre neste diálogo e nesta partilha e nesta posição aberta é muito enriquecedor.

MK – Então, olha, os meus parabéns...

## **ANEXO 8 - ENTREVISTA CONCEDIDA PELO ORIENTADOR UNIVERSITÁRIO (OU)**

(27/5/2019)

**MK** - Muito bem professor, vamos começar pelo nome completo...

**OU** - O meu nome?

**MK** - É.

**OU** - XXXXXXXXXXXXXXXX

**MK** - Idade?

**OU** - 56 anos.

**MK** - Local de nascimento?

**OU** - Lisboa

**MK** - Formação académica?

**OU** - Sou doutorado em Ciências da Educação.

**MK** - O percurso profissional do professor, assim, em linhas gerais...

Começou como professor?

**OU** - Sim, eu dei primeiro umas aulas no jardim de infância da XXXXXXXXXXXX durante dois anos e ao mesmo tempo que trabalhava também no ginásio privado em psicomotricidade, até que depois fui solicitado para vir para aqui. Convidaram-me para ficar aqui como monitor, assistente estagiário, assistente, professor auxiliar e agora como professor associado, e desde 19XX que estou aqui.

**MK** - Muito bem, então muito obrigada pela sua disponibilidade, e como o professor sabe esse é um trabalho que tem como foco principal perceber como o processo superviso num estágio. Escolhi a área de Educação Física, porque a minha primeira formação foi em Educação Física, mas depois enveredei por outras áreas.

**MK** - Então vamos lá, qual é a importância atribuída ao estágio neste curso de formação de professores?

**OU** - Você estava a perguntar a importância que eu atribuo?

**MK** - Sim.

**OU** - É absolutamente essencial, costumo dizer que o estágio é o momento crítico da formação dos professores de Educação Física, porque é o momento em que os professores se podem confrontar diretamente com a realidade, e é a realidade que gera necessidades de conhecimento, de decisão muito concretas, e que têm que ser resolvidas, têm que ser satisfeitas, e portanto é, digamos assim, um momento de aplicação de um conjunto de conhecimentos que se ganha antes de ir para o estágio, mas não só. Eu costumo dizer que o estágio é aquele momento provavelmente em que se geram mais necessidades de construção de novo conhecimento, portanto não é só uma questão de aplicação, mas também uma questão de emergência, digamos assim, de conhecimento. Circunstância que nunca existe quando os cursos formação de professores têm práticas pedagógicas muito tênues, muito insípidas, em que não há, digamos assim, essa experiência de vivência intensa do concreto, da realidade, etc. Agora, isto tem um conjunto de princípios aqui, tem um conjunto de princípios...

**MK** - Segundo o Guia de Estágio Pedagógico deste Mestrado, o principal objetivo do estágio pedagógico é “habilitar profissionalmente para o desempenho de todas as atividades inerentes à função profissional de um Professor de Educação Física do ensino básico e secundário”, os futuros professores. Pela sua experiência acumulada como coordenador de estágio, quais são as atividades inerentes, que são mais facilmente incorporadas/mobilizadas pelos estagiários? Aquelas que eles percebem em primeiro lugar, mais rapidamente.



**OU** - Se eu estou entendendo sua pergunta é....

**MK** - Dasquelas funções todas, que estão relacionadas no guia...

**OU** - Quais são aquelas que eles se familiarizam mais facilmente, é isso?

**MK** - Exatamente.

**OU** - Acho que aquelas que para eles são mais comuns são as que têm diretamente a ver, para a maioria deles, não é para todos, têm a ver diretamente com a Área 1, com a lecionação. Embora aí, depois haja muitas, muitas circunstâncias em que, que têm ainda que ser debeladas. Por exemplo, se eles têm alguma experiência, por exemplo no domínio do treino, da relação com atletas, muitos deles têm, ou porque foram atletas, ou porque estão a iniciar a sua atividade como treinadores. Nós temos que pensar que as pessoas que estão a fazer o estágio, que estão a fazer o mestrado, já são pessoas licenciadas, portanto essas pessoas estão habilitadas para intervir em três campos, preferencialmente: no exercício e saúde (ginásios e health clubs, no treino desportivo e também numa coisa que existe em Portugal no 1º ciclo que são as atividades de extensão curricular em atividades físicas. Portanto temos uma experiência de educação, uma de treino e uma de exercícios, e em todas elas e eles têm algum contacto com aulas, são trabalhos, são treinos de formação, etc. E talvez isso seja o que seja menos estranho à partida, embora depois se coloquem a necessidade de percebermos como é que nós podemos organizar bem esse trabalho, o que é que isso tem a ver com a avaliação, o que isso tem a ver com o planeamento, como é que se ligam estas três coisas, a intervenção, o planeamento e a avaliação. Isso já é uma complicação, complicação no sentido de que já não é uma coisa tão óbvia, tão fácil. Agora sim, fácil será, o mais óbvio será o contacto direto com as pessoas.

**MK** - E o mais difícil?

**OU** - Talvez o mais difícil sejam as outras áreas. Uma área com que eles não têm contacto, por exemplo, a área de direção de turma, portanto aqui há responsabilidade, o acompanhamento de um diretor de turma envolve coisas que têm que a ver diretamente com Educação Física, mas não só, com o trabalho com os pais, encarregados de educação, com o trabalho com os outros colegas de outras áreas disciplinares e com muitos deles terem responsabilidade de fazer intervenção naquilo que se chama a formação cívica dos alunos, portanto essa é uma área que é uma área diferente. Outra área também diferente é a área da investigação e inovação, onde eles têm que lançar um projeto de investigação-ação que interpela a realidade em que eles estão, portanto começa por eles terem que perguntar ao próprio contexto da escola, aos intervenientes da escola, à comunidade, quais são os problemas que eles veem como problemas necessários de serem resolvidos, para depois montarem um dispositivo que ajuda a perceber o que é que é esse problema, por um lado, e depois que tipo de soluções podemos encontrar para esse problema. E isto, enfim, requer uma certa familiaridade com a pesquisa bibliográfica, com o domínio dos métodos de investigação para recolha e tratamento de informação, com uma possibilidade de uso, uma certa objetividade de análise etc., e, portanto, isso torna-se para eles também mais, talvez uma coisa mais distante, menos óbvia.

**MK** - As atividades desenvolvidas pelos estagiários durante a prática na escola, permitem que eles façam uma correlação e aplicação pertinentes com os conhecimentos trabalhados ao longo da formação inicial? Durante essa prática, voltam atrás e buscam tudo aquilo que foi trabalhado, eles resgatam o que foi trabalhado?

**OU** - Sim, sim. Vamos lá ver que ver. Primeiro há aqui uma coisa que a gente tem que pensar nestes casos particulares, é que a formação inicial destes professores, um bocadinho diferentemente do Brasil, é a formação que se circunscreve ao mestrado, ao primeiro ano de mestrado, porque eles vêm com o 1º ciclo, uma licenciatura e depois

entram no mestrado e depois o que faz a formação do professor é este mestrado em ensino. Portanto, pensando naquilo que é a interação entre a formação do primeiro ano e do segundo ano do mestrado, nós procuramos sim, que isto aconteça. E procuramos desde o princípio. Há uma série de unidades curriculares ou disciplinas, como nós também costumamos dizer, que criam desafios em termos avaliativos dos próprios estudantes, que implica que eles vão às escolas, que interpelem as escolas, que tomem contacto por exemplo com os estagiários, com os orientadores, com o próprio estágio, com os alunos e que discutam aí já nesse momento as problemáticas que são inerentes a essas disciplinas que a gente às vezes podia chamar de disciplinas mais teóricas, mas que acabam por não ser só por esta razão. Pronto. Também existe o contrário, que é, criando-se necessidades ao nível do estágio, dos próprios estagiários. Eles têm dois tipos de apoio: tem o apoio mais direto, que é, há um trabalho que nós promovemos muito e que está relatado naquele texto que já leu, da relação entre a escola e a universidade e em que os orientadores têm entre si uma intimidade muito grande, uma intimidade em termos de trabalho profissional e de conhecimento da realidade, não só da escola, mas também da faculdade, etc. Portanto há aí alguma possibilidade de se fazer essa, essa, esse retorno, esse resgate, como diz, da formação inicial. Mas por outro lado, existe também sempre uma grande disponibilidade das pessoas que estão na formação do primeiro ano, de atender a necessidades que venham a ser geradas por via do estágio, para ajudar os estagiários. Não, não é raro, por exemplo, que haja aqui assim professores do primeiro ano que vão às escolas participar nomeadamente na Área 2, nas dinâmicas da Área 2, em Investigação e Inovação, com o seu contributo, ou que sejam mesmo chamados a resolver problemas, por exemplo, de conhecimento didático do conteúdo e tudo o mais.

**MK** – Ok, muito bem.

**OU** – Mas podia ser mais, podia ser mais...

**MK** – Podia ser mais?

**OU** – Acho que podia, podia haver um... às vezes, se calhar, até o maior envolvimento de mais professores do primeiro ano, nas problemáticas do estágio, mas, enfim nem sempre é possível às vezes, por dificuldades, por tempo...

**MK** - Em relação ao processo formativo, “que prevê que cada estagiário deve fazer o levantamento de todas as competências que são alvo de formação no Estágio”, tomando por referência os objetivos específicos para as quatro áreas de formação, quais são as maiores dificuldades encontradas pelos futuros professores na identificação das competências?

**OU** –A primeira dificuldade, acho que a primeira dificuldade é muitas vezes para eles, sobretudo naquelas áreas em que estão menos familiarizados, ilustrar o tipo de dificuldades que podem existir, porque eles não têm essa experiência e normalmente nós conseguimos identificar dificuldades ou necessidade de formação quando experimentamos as coisas. Mas nós aí somos muito tranquilos, vamos dizer assim, porque não estamos a pressionar no sentido de que a pessoa tem, por exemplo, chegar ao meio de outubro e ter todas as dificuldades inventariados. Não, ela pode ter algumas, outras dizer: “não sei, não vi, não experimentei, quando acontecer, logo relato isso”. Portanto, há sempre essa expectativa. Agora o que há, é a necessidade, e é por isso que isso é preciso chamar a atenção dos estagiários, para ter uma atenção permanente ao seguinte: ele está no estágio para cuidar dos alunos, estão no estágio para cuidar da escola, estão no estágio para cuidar dos colegas, mas estão no estágio para cuidar deles próprios, porque o estágio é um processo de construção do seu próprio conhecimento, e portanto, tem que ter um alvo e o alvo significa que eles têm que estar atentos às competências finais do estágio e portanto essa visibilidade tem que se tornar permanente. É por isso que nós pedimos o

plano individual de formação, que é para eles terem sempre esse norte. No princípio, aquilo parece uma coisa meio estranha, que está a se pedir uma coisa meio esotérica, e que a pessoa não conhece muito bem, mas realmente, quando se chega ao primeiro momento da avaliação intercalar, eles dão conta que aquilo faz todo sentido, e que, portanto, que o norte está ali, que eles percebem para aonde é que tem que caminhar a partir da definição daquele próprio processo. Portanto, há, há dificuldades, nalgumas áreas mais do que noutras, sobretudo naquelas com os quais estão menos familiarizados e eu diria assim talvez mais a Área 2, a Área 3, a Área 4, são normalmente até áreas mais remetidas para se trabalhar mais tarde. Nós até costumamos dizer, vamos dar prioridade no início a Área 1, que tem a ver com a avaliação inicial, com o planeamento etc., que é para depois a pessoa ir se libertando para outras preocupações. Porque uma das questões também deste plano individual de formação, é organizar a formação. É a pessoa não ter o ensejo de tratar de tudo ao mesmo tempo, a tratar das competências todas ao mesmo tempo. É priorizar: “o que é prioritário, o que é que para mim faria mais sentido começar a trabalhar primeiro, e resolver primeiro para não estar a meter as mãos em tudo?”. Porque depois fica ali numa espécie de bulimia, não é?

**MK** – Perfeito. O professor acredita que os estudantes vêm com ideias pré-concebidas em relação ao estágio pedagógico? Eles chegam assim já achando: ah, quando eu chegar no estágio eu já sei que vai ser mais ou menos assim... E quando termina muda? Percebe que eles olham para aquele estágio... Como é que foi aquela experiência? Eles costumam fazer aí uma diferenciação?

**OU** – Sim, eu acho que sim... Eu acho que as pessoas quando entram no estágio vão muito com aquela coisa de, de repente, olham pra montanha. Como você vai se preparar para subir uma montanha, olha pra montanha, está cá embaixo. E diz que tem que subir aquilo tudo... E aquilo parece assim uma coisa meio impossível, difícil etc. À medida que você vai conquistando a montanha e vai subindo, as coisas vão, vão tendo outro significado para si. Quer dizer, você vai se sentindo mais capaz, mais à vontade, e o que é o facto é quando chegam lá acima estão eles a dar conta de que isto é uma conquista e não há nenhum estagiário que diga que aquele não foi o momento mais importante da sua formação, não temos nenhuma experiência no sentido inverso a este. Todos, todos eles dizem que sim. Nós temos algum cuidado neste aspeto, quer dizer, as pessoas não são lançadas, digamos assim à experiência de estágio sem qualquer orientação. Por exemplo, na semana passada, fizemos uma coisa com os alunos que vão entrar em estágio, que ainda nem sequer foram colocados, só são colocados em julho, e que foi pela segunda vez falar do estágio. Montamos uma conversa em que viemos falar sobre o estágio, o que era para nós o estágio, e termos um conjunto de pessoas que estavam ali, e que vieram dar o seu testemunho, inclusivamente ex-estagiários, e, portanto, tudo isso é para gerir um bocadinho às expectativas, quer dizer, e ajudar a formular de uma forma adequada as expectativas. Portanto, as pessoas não vão para estágio sem saber muito claramente o que é que o orienta, o que é que o regula, que tipo de dificuldades podem ter, que experiências podem ter etc., etc., etc. Nós temos muito essa preocupação, e, portanto, há uma interação ali que é também perceber quais são as preocupações deles. Porque às vezes as preocupações deles são assim: - como é que eu vou organizar a minha vida se eu tenho que trabalhar para pagar o mestrado, como é que eu vou organizar a minha vida tendo 20 horas por semana na escola, como é que isso pode ser. Então a gente dá exemplos, exemplo de coisas que outros colegas conseguiram fazer, como é que eles conseguiram fazer, etc., etc., etc. Pronto. Depois falamos um bocadinho sobre tudo. Portanto, quando eles chegarem agora para serem colocados, já têm pelo menos duas conversas, uma que foi feita numa disciplina de Formação e Identidade Profissional em Educação Física, no

1º semestre, e esta segunda conversa, que é uma conversa assim, mais só focada sobre aquilo, e para ouvi-los bastante. Portanto, eles não são largados, quando chegam, eu acho que eles têm uma ideia bastante concreta. Por exemplo, o Guia de Estágio que leu é uma coisa que eles já sabem quando chegarem à escola. E a primeira coisa que vão fazer nas primeiras semanas de trabalho na escola é discutir com os orientadores de estágio o significado desse guia, o que é que isso quer dizer, quais são as competências: - ah, eu não percebo isto, não percebo aquilo. Como é que a gente ilustra digamos assim, essa, essa, isso que está aí escrito.

**MK** - Eu acho que o professor numa resposta anterior, falou uma coisa super importante, que agora vem de encontro com essa resposta, que é a questão do cuidado. O estágio de uma maneira geral me parece muito cuidado, ele parece que é feito cuidando realmente da interação dele com o que ele vai encontrar no campo profissional, mas com ele mesmo. Estou achando muito, muito bem estruturado.

**OU** - Esse estágio é para os estagiários. Este estágio não é para a faculdade. É um estágio da faculdade, mas é para estagiários. É o que a gente diz aos estagiários, quer dizer, os estagiários quando ensinam, ensinam para cuidar dos alunos deles, vocês têm essa prioridade de cuidar dos seus alunos, nós temos que ter a prioridade de cuidar de si. E o que nós costumamos dizer é assim: - você vai encontrar dificuldades, mas a dificuldade para si não é um alvo, a dificuldade para si é uma oportunidade de crescimento. E é sempre isto. Agora tem que se ajudar, tem que se enquadrar, tem que se.... Supervisão tem que ser um processo de “caring”, tem que ser um processo de cuidado, porque se não for, se ao contrário for, como foi tradicionalmente durante muitos anos, um processo inspetivo... Nós até usamos a expressão americana que chamamos a isso de “supervision is not snoopy vision”, não é andar a bisbilhotar a vida dos estagiários para ver o que é que eles estão a fazer mal. E essa é uma preocupação muito grande que nós temos, uma preocupação mesmo grande que nós temos.

**MK** - Quais características são fundamentais para que o estagiário venha desempenhar bem as suas funções, neste período de estágio supervisionado, e lógico no futuro como professor? Quais são as assim de cara, as mais importantes, as principais?

**OU** - (risos) Isso é muito difícil de se dizer, não é? Nós temos elencados no Guia de Estágio, os níveis, digamos assim, vamos dizer de, de expertise do estagiário. Um bom, um estagiário excelente, é um estagiário que é capaz de conjugar muitas coisas. Que é capaz de conjugar uma dimensão, que é uma dimensão de reflexão pessoal, política, sobre a atividade profissional que desenvolve, com uma reflexão que é técnica, e que é teórica, que não fica só nos domínios do “achismo”, que fica no domínio de uma procura sistemática da sustentação, da evidência científica que suporta as suas decisões, porque isso sobre o ensino, o ensino é muito dado a equívocos, que é esta: toda a gente acha que ensina, porque o ensino é um atributo geral de qualquer pessoa. E isso não é verdade. E, portanto, essa combinação, é uma combinação muito, muito, muito importante. É alguém que também consegue fazer uma boa combinação entre o que é a particularidade de um ato, e as suas implicações do seu impacto, digamos assim, nas outras, nas outras dimensões da sua intervenção. Estou a trabalhar com o aluno, não posso esquecer de que aquilo que eu estou a fazer com o aluno tem que receber e devolver, por exemplo, à atividade de direção de turma, informação e experiência, etc. É alguém que é capaz de ter iniciativa, de ter um sentido crítico, de ser criativo, quer dizer, porque o ensino também vive muito disso. Nós hoje no ensino, uma das coisas que temos é, com esta situação da evolução rapidíssima do conhecimento e do acesso à informação, etc., é que o profissional do ensino seja alguém que tenha uma capacidade de construção de resposta e de inovação

sistemática aos próprios miúdos e que consiga acompanhar os miúdos e perceber a própria dinâmica dos miúdos, quer dizer, por exemplo, esta questão dos domínios das tecnologias é alguma coisa absolutamente essencial. Portanto, o professor tem que perceber isso. O telemóvel não é para proibir, o telemóvel é para usar, e por aí a fora. E, portanto, tem que ser alguém que combina este conjunto alargado de aspetos, e, isto, diríamos assim, é o que representa a excelência. E temos tido essa, temos tido bastante estagiários com essa, com essa demonstração feita e é uma coisa que é interessante. Também não são todos, mas é uma coisa que é interessante. Nós temos, por exemplo, situações de criação de dispositivos técnicos ou pedagógicos, por exemplo no domínio de avaliação formativa e portanto do apoio sistemático às aprendizagens dos alunos, do domínio, do controle da disciplina e indisciplina na sala de aula, no domínio, por exemplo, da questão que tem que a ver com a ligação e a relação com os pais através de plataformas digitais, e envolvimento dos pais na escola que são absolutamente incríveis e portanto inovadoras neste sentido. E isso é que é excelência. Isso é que é, não é alguém que chega ali e aplica..... O professor Albano Estrela falava daquela ideia da lição modelo, alguém que tem um arquétipo na cabeça e que aplica aquilo. Também é importante ser tecnicamente rigoroso e bom, mas não é só isso.

**MK** - Muito bom! Aqui tem uma pergunta que o professor já respondeu, e eu acho que só se o professor quiser acrescentar alguma coisa. Qual é a sua conceção sobre supervisão pedagógica? Quer acrescentar alguma coisa?

**OU** - Não, não é uma conceção que é um ato de apoio, é um ato de colaboração mútua, é um ato de, em que alguém num determinado momento ajuda alguém, porque está melhor preparado nessa, nessa dimensão, mas, que de repente, já me aconteceu isto, já me aconteceu, em determinadas áreas do conteúdo, por causa da experiência e de formação dos estagiários, eu ser surpreendido. Eu lembro que uma vez recebi dois estagiários que tinham vindo do Erasmus da Bélgica, e vinham com uma técnica de ensino do jogo, que eu fiquei absolutamente surpreendido e eles eram..., eu até te chamava..., aquilo parecia..., era arte, quer dizer, parecia uma coisa meio artística, meio bailado. A maneira como eles geriam a aula, entravam e saíam do jogo, e aquilo tudo parecia que funcionava e os miúdos a aprender, e eu fiquei absolutamente fascinado com aquilo. Portanto, eu aprendi com eles, portanto não é um processo, é um processo...

**MK** – É um processo de mão dupla, de via dupla...

**OU** – Um processo de mão dupla, como vocês dizem.

**MK** - Quais são as principais características do modelo de supervisão adotado neste mestrado, especificamente?

**OU** - É assim, nós temos estudado o mestrado, e, portanto, nós podemos ter uma retórica e a nossa retórica é uma: é que o processo supervisiivo tem que ser processo colaborativo basicamente. Processo colaborativo a dois níveis: entre os supervisores entre si, portanto não há aqui um nenhum tipo de hierarquia entre o professor da universidade e o professor da escola, não. Aliás, as pessoas são chamadas, os nossos colegas cooperantes da escola, que estão a trabalhar nisto “pro bono”, são chamados a dar a sua opinião sobre o estágio todos os anos e, portanto, a decisão dele é uma decisão tão importante como uma decisão que cabe ao professor, orientador da universidade e portanto há aqui, digamos assim, como se fosse uma espécie de comunidade de aprendizagem profissional, em que nós trabalhamos muito em conjunto, portanto há essa dimensão colaborativa e depois há a dimensão colaborativa com os estudantes. Vou lhe dar um exemplo: não há nenhuma avaliação que possa ser formalizada em termos de informação intercalar que não seja uma coisa combinada, conversada, a partir de autoavaliação e da heteroavaliação dos próprios estagiários, e aqui os supervisores depois entre si, trabalham sobre isso e depois devolvem

e conversam com os próprios estagiários. Portanto, essa para mim é a principal dimensão da supervisão e a supervisão tem que assentar nisso. Agora, há momentos em que a supervisão tem que ser diretiva. Momentos de risco de segurança, de resistência de estagiários, e outros determinados tipos de coisas. Nós já tivemos estagiários que depois tivemos que fazer uma conversa e dizer: “ô amigo, acho que tem que ir repousar um bocadinho e voltar para o ano, porque as coisas não estão a correr bem”. E em última análise os alunos não podem ser prejudicados, nem a escola com isso, então tem muito isso.

**MK** - Eu vou fazer uma pergunta que nem estava aqui, mas o professor normalmente supervisiona quantos alunos?

**OU** - Eu pessoalmente?

**MK** - É.

**OU** - Eu pessoalmente, eu tenho muitas responsabilidades aqui assim na faculdade, mas tenho dois, três alunos por ano. Nós temos uma equipa, em que há alguns, vamos dizer, assistentes convidados que são orientadores pela FMH, que tem que acompanhar sete pessoas, que estão parcialmente na escola e parcialmente aqui a trabalhar, portanto têm um bom conhecimento da realidade e alguns deles têm nove.

**MK** - Portanto nove é o número máximo.

**OU** - Sim, mais do que nove não.

**MK** - É, porque eu estou percebendo, pelo o que o professor está me contando, que é uma relação muito próxima, muito cuidada e se forem muitos alunos, isso não funciona

**OU** - Pois, mas isto também depende do tempo que nós temos para isso, porque nós temos um tempo para isso, portanto para mim é pouco, é uma discussão que eu tenho aqui com o conselho científico, enfim, mas nós temos meia-hora semana de distribuição de serviço/ano por aluno, portanto o que representa que um orientador da faculdade que tem nove alunos, tem quatro horas e meia/ semana para estar com os nove.

**MK** - Quatro horas e meia por semana?

**OU** - Por semana.

**MK** - Muito bem, bom, aqui acho que o professor já respondeu algumas coisas, mas quais seriam as principais qualidades, as essenciais, para um supervisor.

**OU** - Eu acho que a principal coisa para um supervisor é ter formação em supervisão. Isso para mim é absolutamente essencial, não chega, eu sei que não chega, mas é, é. No processo supervisivo em si, naturalmente. Depois tem que ser alguém que tenha conhecimento muito grande da realidade e daquilo que são as tarefas profissionais para as quais está a preparar ou seja, não pode ser uma pessoa que desconheça a realidade das escolas, de como é que as pessoas se organizam, por exemplo, do ponto de vista da direção de turma, do ponto de vista das atividades de componente curricular, mesmo em relação as dinâmicas dos próprios grupos disciplinares, etc. Quer dizer, tem que ser alguém que está muito próximo disso, portanto tem que estar familiarizado com isso, que trata isso, vamos dizer assim, por tu. Portanto, essa, diria assim, é a questão do conteúdo. A questão da supervisão é a questão da forma, é a questão de como é que eu me relaciono sobre um conteúdo que é este. Há uma parte do conteúdo para mim que é muitíssimo importante, que tem a ver com o domínio daquilo que se chama o conhecimento didático do conteúdo. Pois é o aspeto, sobretudo em relação à Área 1, mais importante. Mas não é só, eu tenho tido aqui muita conversa sobre a questão da relação escola-família, e do envolvimento dos pais e como é que isso se faz. Isso é um conhecimento que vai para além disso também, não é? E está cada vez mais exigente, exatamente, até porque nós em Portugal temos uma particularidade, que é muito comum também no Brasil, que é o facto de infelizmente, agora temos estado a superar isso, mas que é o facto de uma população

ainda com nível de escolaridade baixa, portanto há muita gente que saiu da escola cedo, e que tem até com a escola uma relação de uma situação de penalização, portanto se afasta tanto quanto possível em relação à escola, porque tem medo de ser... e depois a escola também, como as pessoas quando se aproximam é numa situação de desconfiança, de agressividade, também se defende não chamando os pais, só chamam os pais quando os miúdos se portam mal ou quando têm insucesso e portanto os pais também ficam com a ideia de que a relação com a escola é uma coisa penosa, penosa. É difícil.

**MK** – Que análise faz do papel atribuído aos supervisores no modelo adotado por esta instituição? Acha que o papel do supervisor aqui, é um papel importante nesse estágio? Por tudo que o professor me falou, me parece que sim.

**OU** - Não sou eu que digo, nós, eu já disse há pouco, uma das preocupações que nós temos, nós ligamos muita a formação à investigação, e ultimamente não temos feito tanto quanto eu gostava. Mas durante muitos anos estudamos os estágios, estudamos os estágios por dentro, ali no final dos anos da primeira década do século, 2008, 2009, 2010 e tivemos na altura um bom retrato, que eu acho que esse retrato não se altera muito. E se nós perguntarmos aos estagiários o que é que faz a diferença em termos, digamos assim, do suporte à sua superação, à sua aprendizagem, ao seu desenvolvimento, invariavelmente o orientador aparece sempre como uma referência fundamental, e mais, o orientador de escola, o que é interessante, porque é a pessoa que está mais presente, a pessoa que está ali mais no dia a dia. Não é tanto o orientador da faculdade, mas também é. E, portanto, eu podia aqui dizer, bom, teoricamente isto é ..., mas eu não estou a dizer isso só de opinião, estou a dizer isso com base, enfim, em testemunhos, de estudos sobre, por exemplo, sobre a auto-eficácia dos estagiários, estudos sobre a ultrapassagem de problemas práticos de estagiários, e, portanto, em todos eles, e em vários, aparecem, aparece esta evidência. Uma fonte essencial no desenvolvimento da aprendizagem dos estagiários são os supervisores, não tenho dúvida nenhuma. Neste estágio, nos outros, nos outros também, porque também se lê isso noutros textos, que têm sido publicados, isto aliás está publicado.

**MK** - Que tipo de relação deve se estabelecer entre o supervisor e o estagiário?

**OU** – Isso já perguntou um bocadinho, há um bocado, que tem a ver com o estilo da supervisão. Portanto os estilos da supervisão a gente tradicionalmente divide-os entre não diretivo, diretivo e colaborativo, assim, isso é, vale o que vale, mas é uma, uma, uma, digamos assim, uma sistematização mais ou menos consagrada e eu acho que deve ser uma lógica colaborativa, por aquilo que eu disse há um bocado.

**MK** – Bom, aqui tem uma outra pergunta, que eu também acho que o professor já acabou respondendo. Quais são os aspetos mais importantes para que o processo supervisivo seja eficiente?

**MK** – Para ele ser eficiente tem que cumprir essas ...

**OU** – Não, pois, estas são as condições do processo, ao processo em si, mas depois há o contexto, e no contexto há muitas coisas tem que ver com a escola. As escolas fazem um esforço grande para acolher o estágio, no princípio. Mas logo que acolhem o núcleo de estágio, a seguir não querem outra coisa, porque o estágio introduz na escola mudança. Mas é muito importante que as escolas tenham algumas condições. Eu não digo condições materiais, não é preciso que tenham as instalações perfeitas, não é preciso que tenham os grupos a trabalhar de uma forma perfeita em termos colaborativos, os grupos das disciplinas, etc., mas é muito importante que as escolas tenham a ideia de que estão ali estagiários, e, portanto, tal como cuidam dos alunos deles, têm que cuidar daqueles que também são alunos, os seus próximos colegas, e isso, para mim, é a coisa mais importante. E, portanto, e é por isso que nós dizemos que nós não protocolizamos com nenhuma

escola ao acaso, quer dizer, não é o estagiário que diz, e às vezes isso, eles gostariam um bocado: “ah, tem ali uma escola que eu gostava de muito de estagiar, que é ao pé de minha casa...”. “Ô pá, meu amigo não, não podemos pensar assim, temos que ver quais são as condições que a escola tem”.

**MK** – E quem é que faz esta seleção?

**OU** - Somos nós, somos nós.

**MK** – Mas aí o professor vai lá na escola...

**OU** – Sim. Normalmente é assim: nós trabalhamos na coordenação com pessoas que têm ligações às escolas e conhecem bem as escolas. Naturalmente eu conheço algumas, não conheço todas, mas há inclusivamente um colega que trabalha comigo na coordenação dos estágios, que enfim, que é uma pessoa que é atualmente até o presidente  
XXXXXXXXXXXXX

e que tem um bom conhecimento daquilo que se passa na realidade. E normalmente indagamos, falamos com colegas que sabemos que são bons crivos, vamos dizer assim, fazemos um bocadinho estudo por peritagem, está a ver, por peritos, por pessoas que nós sabemos também que são conhecedoras da realidade e que nos venham dando as opiniões. Depois falamos com os potenciais orientadores da escola...

**MK** – E essas pessoas não recebem nada por isso, os cooperantes...

**OU** – Não, a única coisa que eles recebem, e por lei têm que receber, e que, cada vez mais dificultam isso, é, ajudas quando têm que se deslocar aqui para reuniões ou entre as escolas. Nós fazemos muitas vezes as reuniões não aqui, mas no seio das escolas, nomeadamente das escolas que entram de novo, para que as pessoas conhecem nova realidades e tenham, digamos assim, a possibilidade também de se sentir valorizadas pelo facto..., eles não vêm à universidade, a universidade é que vai lá.

**MK** – E quantas escolas hoje é que estão vinculadas à universidade?

**OU** – Neste ano?

**MK** – Neste ano.

**OU** - Neste ano 19.

**MK** – Quantos alunos são no total?

**OU** – São 60, 60 alunos. Mas já foram mais, já tivemos aqui estágio com 150 alunos, com quatro agrupamento de escolas, chega a quase 40 escolas, já aqui há uns anos, há muitos anos, mas na altura ainda era a licenciatura de cinco anos e havia mais gente.

**MK** - Vamos lá... Quais são os benefícios constatados pelo processo de supervisão, assim durante a formação do professor?

**OU** – Eu acho, quer dizer, vamos lá a ver. Eu vou falar por mim, porque, eu só posso falar por mim e pelos meus estagiários, nos meus estagiários eu constato isso. Portanto, não é sempre assim, às vezes aparecem estagiários mais fracos, mas aparecem frequentemente estagiários que sobretudo, fazem um grande progresso, desde o ponto inicial, às vezes mais com aquelas dificuldades que falamos há um bocado, desmotivação, não sei o que, para um ponto de realização efetiva e de sentirem como professores. Portanto, temos excelentes exemplos sobre isso. Mas temos sobretudo, isso é que é importante, o feedback das próprias escolas. Os estagiários têm que trabalhar com pessoas que não os supervisores, são os diretores de turma e os responsáveis do desporto escolar. E o feedback que nós temos numa forma generalizada, maioritária é sempre muitíssimo bom, e mesmo, às vezes, há mais do que um núcleo de estágio de outras disciplinas, ou da mesma disciplina e os nossos são sempre tidos como pessoas que estão para além daquilo que é o andarem ali só porque têm que cumprir horas e etc., portanto alguém que faz a diferença. E isso para mim é um indicador muitíssimo importante. Outro indicador importante é perceber como os alunos deles, portanto com quem eles trabalham, são



capazes, nomeadamente aqueles que eu acompanho, são capazes ao longo do processo, eles próprios também terem uma certa autogestão da sua formação, ou seja, um bom estagiário é aquele que permite ao miúdo ter autonomia na sua gestão de aprendizagem, perceber qual é que é o objetivo da sua formação, como é que pode lá chegar, o que é que tem que fazer, etc. Portanto, quando você vê os alunos na aula a perguntar: - Ó professor, o que é que eu tenho que fazer para fazer o nível introdutório, ou o nível avançado do programa, etc. - Ah, e eu já tive a fazer isto, ou já tive a fazer aquilo, quando é o miúdo que tem iniciativa de indagar ao professor sobre o seu processo de formação, isso é um indicador ótimo, não é?

**MK** - Que é a próxima pergunta, olha só... A supervisão promove autonomia pedagógica e curricular, na medida em que permite que, durante o período de estágio, o futuro professor valorize a criatividade, os recursos, os dispositivos curriculares para além do manual, as estratégias, o trabalho de grupo, etc.? Pelo o que o professor está me falando....

**OU** - Sim, sim. Não há... Ainda outro dia tive... Nós temos aqui um sistema que é o seguinte: quando as pessoas são apontadas na segunda avaliação intercalar como estando próximas da excelência, isso vamos dizer, apontar para os 18, 19, 20 valores, nós vamos lá, nós vamos lá, não vamos inspecionar, vamos lá falar com as pessoas e perceber. E eu tive a ocasião de fazer isso há duas semanas e falamos, falamos sobre as metodologias, por exemplo, a utilização de estratégias de ensino que sejam mais abertas, que deem iniciativa ao aluno, que deem poder de decisão ao aluno, poder de escolha ao aluno, é um crivo, é um critério, é isso que quero dizer. Quem se fixa apenas na ideia do mandar fazer, do comando e da tarefa, no faz como eu faço, no imita-me, etc., isso pode ser bom, mas é pobre, quer dizer não, não passa para a dimensão do desenvolvimento do espírito de criatividade, do espírito crítico reflexivo dos alunos, do pensamento, que é um alvo que também procuramos e portanto isso aí é um dos indicadores, se ler lá nas competências, muito importante, muito importante, por exemplo, da condição de ensino.

**MK** - Como este estudo tem um foco na questão reflexiva, no processo reflexivo, o que é que o professor entende por processos reflexivos? Eu percebi, pelo que eu li, que tem um carácter bastante importante aqui, nesse guia, tem uma forte componente reflexiva durante todo o estágio, por todas as atividades que os alunos têm que fazer. Como é que o professor, que fatores que o professor considera essenciais para que se possa desenvolver a componente prática numa vertente reflexiva? O que é feito nesse mestrado em especial para que essa....

**OU** - Isso tem duas dimensões, é a dimensão do antes e a dimensão do depois, e o do durante também. O próprio, o próprio...(estava a ver se me lembrava do nome dele, mas já vou me lembrar, o autor que fala da reflexão sobre a ação, da reflexão na ação sobre a ação), mas esta reflexão acontece nestes três momentos, e isso é muito importante. Mas nós trabalhamos muito com eles na ideia do saber explicar o porquê, e o para que das coisas. Isso quer dizer não só no como, no o que, não só na dimensão instrumental e descritiva. E isso trabalha-se no planeamento, na ação de planeamento, porque é que se faz isto assim, o que é que justifica isso, estas opções, e ele tem que recrutar argumentos para isso, evidências para isso. Isso ajuda a ir à procura das respostas para estas duas questões. E a mesma coisa no depois. No depois é, por exemplo, nós pedimos aos alunos que façam todas as aulas uma chamada autoscopia, portanto que eles olhem para a sua aula e digam assim: - o que é que se passou aqui? E no princípio do ano o que é que se passou aqui é uma coisa muito descritiva, até às vezes muito avaliativa: - ah, a aula correu bem. Portanto a primeira fase é passarmos de uma dimensão meramente avaliativa para uma dimensão mais descritiva: - mas correu bem por quê? E ele explica, porque aconteceu

isto, porque aconteceu aquilo. E agora, na terceira dimensão: - por que tu achas que isto é bom ou isto é mau?

**MK** – Correu bem, correu mal... Por quê?

**OU** – Porque, e esta é a forma para chegarmos a ideia da axiologia, do ato, de pensarmos que há fundamentos, que há uma perspectiva, que há teorias, que há uma reflexão, uma justificação por trás das coisas, que não seja uma coisa que se restrinja a uma dimensão meramente instrumental das coisas, do fazer pelo fazer. Nós costumamos dizer que o conhecimento é muito importante que seja instrumental no sentido que eu tenho de saber trabalhar com o bisturi, aquela ideia, mas tem que ser um conhecimento condicional: - a que é que eu condiciono esta decisão, eu faço isto por quê? E esta dimensão, que para nós é a dimensão, não é a dimensão, e o Zeichner chama muita atenção para isso, não é a dimensão do reflexivismo, do “brainstorm”, do pensar, do refletir pelo refletir por refletir, é o refletir sobre um conteúdo concreto, com respostas concretas, para circunstâncias concretas e isso é que é uma questão muito, muito importante para nós. Estava a me lembrar há um bocado o autor da reflexão, sobre a reflexão sobre a ação é o Schön.

**MK** – Bom, eu li lá no guia, que eles são constantemente desafiados, os alunos, a fazer esta reflexão e a autoscopia é um momento desse, e eu li uma dissertação de um aluno, não a li toda, porque é enorme, mas que fala exatamente sobre as autoscopias.

**OU** – Ah sim, do Idelfonso...

**MK** – É... E, uma delas, uma coisa que eu achei interessante, quando li no resultado final, é que ele fala que os melhores alunos são os que escrevem mais, são os que não escrevem à mão, são os que escrevem digitando e que escrevem mais, exatamente porque são os que são mais reflexivos, porque eles, eles cumprem as três etapas que o professor estava falando

**OU** – E a escrita é muito interessante, porque a escrita à mão, se você reparar, tende a ser uma escrita mais definitiva. E a escrita digital é uma escrita mais flexível, é que você pode andar para trás, apagar, voltar a fazer. Você à mão tende a fixar-se num padrão de escrita. Isso não tem uma relação direta, mas percebe? É por isso que é interessante ver isso.

**MK** – Eu achei aquela conclusão dele lá bastante interessante.

**MK** - Considera que as reflexões realizadas pelos estudantes durante o processo de estágio supervisionado foram significativas na formação deles? Em quais aspetos? Essas reflexões são significativas?

**OU** – Eu acho que sim, acho que isso faz parte mesmo do percurso natural deles. O que eu costumo dizer aos supervisores é assim: - não esperem que os estagiários cheguem em setembro e que vos sejam logo capazes de refletir sobre as coisas. Ele vai estar de mãos estendidas a pedir receitas. E, portanto, estagiário começa assim. Aliás o próprio Fuller falava disso, da questão da evolução das preocupações. As primeiras preocupações são muitas centradas sobre eles, sobre sua sobrevivência: - dê-me cá essa solução, que acaba a aula, e eu respiro fundo. Na segunda etapa é a etapa sobre o cuidado com as tarefas: - como é que eu planeio bem, como é que eu posso aqui encontrar outras maneiras de fazer as coisas. Até um terceiro momento, em que o momento é a preocupação com os alunos: - isto que eu faço que impacto tem? E isto corresponde a uma evolução do pensamento reflexivo deles. E essa evolução do pensamento reflexivo deles tem que ser estimulada por nós, não é uma coisa que apareça de mão beijada. Há uns que têm mais facilidade em chegar lá mais rapidamente e há outros que é mesmo só, só no finalzinho é que isto aparece, mas aparece, mas isso aparece. Porque eu tenho esta incumbência, como coordenador do mestrado, muitas vezes eu faço a presidência de muitos júris. Até porque

me interessa, para ter exatamente esse feedback, de ver como é que as pessoas quando estão, você vê ali, tudo aquilo (o professor apontou para uma estante) são relatórios. E a pessoa quando está a apresentar o seu relatório, está ali a refletir sobre a sua experiência anterior. Como é que a pessoa reflete isso... E há ali muita gente que são verdadeiras, que eu costumo dizer: - está aqui um professor, está aqui uma pessoa com uma maturidade, uma capacidade de pensar sobre as coisas e sobre os limites da sua, das suas possibilidades. Isso é o que me interessa também, que para além da reflexão, eles percebiam através dessa reflexão, que eles são limitados nas suas possibilidades, circunstancialmente limitados e, portanto, precisam de ter um desafio permanente para a inovação, para o crescimento e que isso é uma coisa, por isso é que eu acabo sempre, quando acabam a discussão de um relatório, digo que isto é o princípio do resto, é o princípio do resto, realmente.

(Aqui houve uma conversa paralela sobre os relatórios que se encontravam no armário, que não fazem parte da entrevista e não são relevantes para o estudo).

**MK** - Já podemos aqui ir para a última pergunta, que é a seguinte:

**MK** - De acordo com o Guia de Estágio, o relatório final de estágio deve ser assumido como o produto de uma apreciação de todo o processo formativo, orientado para as competências definidas, com um caráter reflexivo, contextualizado, projetivo e fundamentado. O GUIA ainda refere que “o Relatório Final de Estágio deve construir-se em torno da capacidade de refletir sobre o impacto do estágio no seu desenvolvimento pessoal e profissional”. Como considera que esta vertente reflexiva tem se apresentado nos relatórios de estágio? Observa-se qualidade e pertinência nas reflexões produzidas pelos alunos? Em quais aspetos? Pelo que o professor me contou, me parece que sim... bastante...

**OU** – É... Eu acho que sim, mas acho que varia muito, ainda na semana passada tivemos um caso muito contrastante. Um caso em que isso aconteceu, e um caso em que literalmente não aconteceu.

**MK** – Dois alunos, em que um apresentou um relatório...

**OU** – Sim, apresentou o relatório, defendeu o relatório nesta perspetiva em que temos estado a falar, sobre qualidade de reflexão, projetiva, e outro que era muito retratista, retratista no sentido... retratista e ponto. Quer dizer, depois a gente tenta pegar naquilo e sair dali. Aquilo tem muita dificuldade, mas, mas acho que maioritariamente esta condição da reflexão está lá presente, eu acho que sim, eu acho que sim. Agora tem muitas coisas diferentes. Por exemplo, temos tido aí, não sei se você chegou a ver algum...

**MK** – Eu vi dois muito bons, por sinal, mas os dois o professor tinha me indicado...

**OU** – Pois, do João Mota, um cheio de metáforas, que usa muita metáfora, isso já é um nível de reflexão muito complexo. Também temos isso, pronto, alunos próximos dos 19, 20 valores da classificação máxima, se é que a gente pode traduzir isso....

**MK** – Pois é, pois é... Nessa hora a gente pensa e fala: – bom, eu posso até achar que a reflexão dele é quinze, mas é difícil também fazer isso...

**OU** - Mas você tem lá no Guia de Estágio os critérios, que nós aplicamos. Nós temos uma grelha...

**MK** – Sim, eu sei, mas mesmo a gente tendo uma grelha e tudo mais, é muito subjetivo...

**OU** – Mas quem disser que a avaliação não é subjetiva mente, não é? Temos é que saber aceitar a subjetividade e tentar reduzir o nível da subjetividade.

**MK** – Certo. Avaliar é um processo, não é uma tarefa fácil como bem sabemos. Acredita que a avaliação processual tem ido de encontro aos objetivos pré-definidos no guia? Porque, pelo que eu li lá, a avaliação acontece bastante no processo...

**OU** – É sistemática, sim, sim, ela é formativa.

**MK** – Ela é bem formativa.

**OU** - Eu acho que sim.

**MK** - E quais aspetos têm sido avaliados de acordo com o planejado e o planificado?

**OU**- A avaliação tem que cobrir todas as competências definidas para o estágio, portanto o estagiário e os supervisores têm que se pronunciar sobre todas essas competências. Isso é um primeiro ponto. Um segundo ponto é: essa avaliação tem que tomar por base aquilo que foi o plano individual de formação do estagiário. Tem que voltar lá atrás e dizer assim: “e agora, onde é que eu estou? Se está a correr bem, OK, então posso desprender-me disto, manter isso aí em “steady state” e vou agora aqui me preocupar com outra coisa? Se sim, ok, então vou me preocupar com o que, como, o que é que eu vou fazer?”. Portanto é muito, é muito prognóstica, digamos assim, portanto prescrevendo aquilo que se deve fazer, mas uma prescrição que é combinada, que é entendida por, reciprocamente pelas pessoas. Esse esforço traz a avaliação numa dimensão altamente formativa e, portanto, a avaliação quase que é percebida por eles como outro, outro, outra escada, outro apoio, outro suporte. E não aquela coisa que os amedronta e que os afasta do próprio processo, não, pelo contrário.... Aliás há uma coisa muito interessante que é: nós da primeira avaliação para a segunda, são eles próprios que pedem, quando as coisas, em termos de prognóstico: “então o que é que eu tenho que fazer mais, então vamos lá ver, se isto não está, o que é preciso mais...”. Diz-se: “olha está aí ou não está escrito, de facto se calhar é melhor dizer, esclarecer este ponto”. Ainda aconteceu, recentemente, com um estagiário meu. Tínhamos apreciado o estudo que ele tinha feito da turma e era um estudo extraordinário, muito extensivo, cheio de elementos de informação e não sei quê, mas depois tudo aquilo não tinha uma repercussão em termos de opções: o que é que se pode fazer com isto, para orientação das aulas, para o trabalho interdisciplinar, para não sei que, para o trabalho com os pais, para o trabalho da dinâmica da própria turma. “Ah, é isso?”. “É”. E ele vai trabalhar sobre aquilo, já devolveu aquilo, portanto devolveu com esse “improvement”, com esta melhoria. E isso é uma coisa que a nossa avaliação tem muito. Quando eles chegam, no final do ano, raramente há alguma situação, quer dizer, raramente, eu não me lembro de nenhuma, estou aqui a tentar de uma que o estagiário diga assim: “ah não, isto é injusto”. Ou seja, é um processo natural, consequente, eles próprios estão já balizados nisso. Isto é uma coisa muitíssimo importante. E depois há aqui uma outra dimensão. É que nesse processo, eles são parte do processo. Portanto, aquilo é um processo que lhes pertence, eles têm o sentimento de pertença em relação aquilo. Mas é assim, nós pudemos pronunciarmos sobre isso, nós pudemos discutir isso, nós pudemos esclarecer as nossas dúvidas, nós pudemos, até se for preciso, contestar enfim, enfim uma série de...

**MK** – E é realmente uma avaliação formativa, ou seja, o professor diz para ele: -“olha isso aqui está muito bom, poderia estar melhor se tivesse...”.

**OU** - O que é que tu achas que poderia melhorar?

**MK** – Aí ele fala aquilo que acha que poderia melhorar, o professor também fala, e ele vai e complementa e devolve...

**OU** – Exato, exato, exato...

**MK** – E assim, isso é uma avaliação de processo...

**OU** – Exato, porque há também, eu tenho que, às vezes, não é com todos, mas às vezes há um ou dois orientadores com os quais eu tenho que fazer um trabalho, eu como coordenador, trabalho no sentido de os convencer que, quando se entrega um planeamento, aquele planeamento é um princípio. Porque é a prática que vai dizer se aquilo é exequível ou não, é a prática que vai dizer se aquilo é alterável ou não. Portanto o que é normal num professor, é que se não planeia tudo exatamente nos mínimos detalhes

no princípio, tem a oportunidade em seguida de reajustar. Isso é que é importante pedagogicamente, e já temos que dar essa abertura, temos que dar essa possibilidade.

**MK** - O que é que o professor mudaria no processo de avaliação? Mudaria alguma coisa?

**OU** - No estágio?

**MK** - É. Acha que tem alguma coisa que poderia ter feito diferente, ou acha que está funcionando bem?

**OU** - Eu acho que está a funcionar bem para o efeito. Talvez fosse possível aumentar a frequência de vezes em que se faz um ponto de situação. Eu diria mais uma ou duas,.

**MK** - Quantas vezes são feitos?

**OU** - São três. Há uma final e são duas intermédias. Portanto diria que talvez pudesse haver uma no meio do primeiro período e outro a meio do segundo período

**MK** - Aí precisaria haver mais disponibilidade...

**OU** - É um esforço grande até para eles.

**MK** - É, exatamente. Considerando que o relatório final de estágio tem também entre outras finalidades ser um registo documental reflexivo sobre a prática, os estagiários apresentam bons produtos? O professor já falou um pouquinho antes... E o professor considera que as reflexões na maior parte das vezes são pertinentes?

**OU** - Sim, sim. Aquilo que pode acontecer não é reflexões más, aquilo que pode acontecer é ausência de reflexões. Quando há ausência de reflexão, normalmente o relatório é um relatório muito descritivo, muito chapa 3, muito pouco inovador.

**MK** - O que é chapa 3?

**OU** - Chapa 3 é de acordo com aquilo que é regra mais habitual, que é, tem um elemento de contextualização, caracterização demográfica da escola, de grupo, etc., etc., depois tem a descrição da Área 1, da Área 2, da Área 3, da Área 4, e você lê aquilo e lê aquele um que é mais ou menos da mesma coisa, e parece que quase podia ser da mesma escola, do mesmo estagiário, está a ver? Ou seja, não vê ali, é o que eu costumo dizer, não aparece o próprio autor naquilo, há um silêncio sobre a pessoa.

**MK** - Que perde um pouco, um pouco não, perde bastante o que seria um dos objetivos principais do relatório final. Muito bem professor... gostaria de acrescentar alguma coisa que a gente não tenha falado...

**OU** - Não, agradecer, eu acho que é muito interessante estar a estudar isto.

**MK** - Eu que quero agradecer, peço desculpa, porque eu sei que o professor está super ocupado e eu insistindo nisso...

**OU** - Se o seu contributo for para também ajudar a pensar, e vai ser com certeza sobre a supervisão e estágios, isso vai ser muito importante.

**ANEXO 9 - GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS**  
**CATEGORIA “CARACTERIZAÇÃO DOS ENTREVISTADOS”**

ENTREVISTAS REALIZADAS COM ALUNOS (A1 e A2)  
 ORIENTADOR UNIVERSITÁRIO (OU)  
 ORIENTADOR COOPERANTE (OC)

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTROS
<b>Caracterização dos entrevistados</b>	<b>Caracterização</b>	<b>Idade, percurso escolar e percurso profissional</b>	<p><b>A1</b> – “ 23 anos... Fiz até o nono ano (...), e no décimo ano optei pelo curso tecnológico de desporto. Depois entrei em Ciências do Desporto, que o curso é de três anos, a licenciatura – (...) no segundo ano, escolhi a vertente da ciência e saúde... e no ano a seguir entrei no Mestrado de Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, que é o que eu estou atualmente, agora no meu segundo ano. Tenho alguma experiência profissional... comecei a partir do ponto em que eu terminei o estágio de licenciatura. Antes nunca tinha trabalhado em nada, estagiei no ginásio, fiquei lá a trabalhar no ginásio como técnico de exercício físico, instrutor de sala de exercício e professor de aulas de grupo, como tenho a fazer agora, mas entretanto me mantenho a fazer essas funções, e além disso, a meio do meu primeiro ano do mestrado, que foi o ano passado, comecei a dar atividades de enriquecimento curricular de Educação Física, que também continuo a dar. Ou seja, a minha vida profissional está centrada tanto no ginásio como na escola, nesse momento”.</p> <p><b>A2</b> – “24 anos... No nono ano, quando tive a possibilidade de escolher, primeiro fui para Ciências e Tecnologias, mas mesmo nesse ano mudei para o curso tecnológico de desporto. Depois vim para a faculdade... percebi que era o desporto que eu realmente queria então mudei de curso para Ciências do Desporto. Terminei a licenciatura na vertente menor exercício e saúde e percebi que a minha vocação, (...) era mesmo a ser professora de Educação Física e então segui para o mestrado de Ensino Educação Física nos Ensinos</p>

			<p>Básico e Secundário... já estou a trabalhar. Eu trabalho em ginásios como instrutora de “<i>fitness</i>”, dou aulas de grupo, e dou um treino personalizado.”</p> <p><b>OU</b> – “56 anos... doutorado em Ciências da Educação... Percurso profissional: eu dei primeiro umas aulas no jardim de infância da XXX durante dois anos e ao mesmo tempo que trabalhava também no ginásio privado em psicomotricidade, até que depois fui solicitado para vir para aqui. Convidaram-me para ficar aqui como monitor, assistente de estagiário, assistente, professor auxiliar e agora como professor associado, e desde 1984 estou aqui”.</p> <p><b>OC</b> – “62 anos.. Licenciatura Educação Física – Ramo Educacional. Percurso profissional – Ensino: 1º, 2º e 3º ciclo e secundário; Pedagógico: Coordenador de Departamento de Educação Física e de Desporto Escolar; Coordenador de Estágio... orientador cooperante há seis anos”.</p>
--	--	--	---

## ANEXO 10 - GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS

### CATEGORIA “ESTÁGIO PEDAGÓGICO”

ENTREVISTAS REALIZADAS COM ALUNOS (A1 e A2)  
ORIENTADOR UNIVERSITÁRIO (OU)  
ORIENTADOR COOPERANTE (OC)

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTROS
<b>Estágio pedagógico</b>	<b>Expectativas</b>	Ensinar os alunos (A1), Insegurança diante do desconhecido (A2) Receio de lidar com os alunos (A2),	<b>A1</b> – “(...) tornar-me realmente um professor de Educação Física. (UR123) (...) Só que minha expectativa era sair de lá a ensinar os alunos, eu queria sair de lá a pensar que eu tive algum papel naqueles alunos, porque efetivamente isso é a função de qualquer professor. (...) minha expectativa era sair de lá e que os meus alunos soubessem o meu nome e que sentissem que aprenderam alguma coisa comigo”. (UR124) <b>A2</b> – “(...) a expectativa que eu tinha era aquele receio inicial, não sabia o que é que estava à espera.(UR125) (...) quando nós chegamos à prática é um choque de realidade, porque não tem nada a ver com aquilo que nós pensamos.(UR126) (...) mas o meu maior receio era se eu ia conseguir lidar com os alunos e com a turma, visto que as idades são muito próximas e tinha mesmo receio que houvesse algum choque por causa disso, das idades serem próximas, mas depois essas expectativas mudaram ao longo do estágio”.(UR127)
	<b>Dificuldades</b>	Observar e avaliar os alunos (A1, A2) Planejamento de aulas (A2), Projeto de investigação (OU) Organização de aulas (A1) Instrução durante as aulas (A1)	<b>A1</b> – “Ui, muitas! Pegando no Guia de Estágio, por áreas: - Área 1 – a principal dificuldade (...) a questão da avaliação. (UR128) (...), a organização e a instrução, isso tive que trabalhar muito. UR129) “A Área 4 é aquela que é a relação com a comunidade, é aquela que eu considero mais difícil. (...) porque envolve uma interação com inúmeras pessoas, inúmeros agentes. (...) há aqui dois, que eu evito mais falar, que é a questão do conselho diretivo. (...) mas todas as vezes que nós íamos lá, as reações não eram as melhores (UR130) (...) Agora, a parte da direção de turma (...) tive um grande desafio na minha vida porque eu tive que lidar com uma professora (...). Uma pessoa complicada, no sentido que (...) podia-me ter descredibilizado à frente de pais, (...) os professores falam tanto que



		<p>Relação com a comunidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Direção de turma (<b>A1, S</b>)</li> <li>- Conselho diretivo (<b>A1</b>)</li> <li>- Encarregados de educação (<b>OU, OC, A2</b>)</li> <li>- Colegas da disciplina e/ou de outras disciplinas (<b>S, OC</b>).</li> </ul>	<p>há os problemas dos alunos disciplinares. Não, o grande problema é as relações dentro da própria comunidade”. (<b>UR131</b>)</p> <p><b>A2</b> – “(...) as dificuldades foram mudando ao longo do estágio. Ao início a grande dificuldade que eu encontrei era a nível do planeamento da Área 1, porque nós falamos do planeamento durante a nossa formação inicial, mas nunca colocamos em prática. Nós já ouvimos falar do plano anual de turma, já ouvimos falar das unidades de ensino, mas nunca construirmos uma, e então eu lembro-me que ao início a grande dificuldade que eu tinha era em criar um plano de aula, um simples de plano de aula. Passava horas e horas para escrever um plano de aula, coisa que depois com o tempo se faz em poucos minutos, depois chegamos aos planos de aula e depois o planeamento tornou-se muito mais fácil. Mas foi a maior dificuldade que eu encontrei no início do estágio. (<b>UR132</b>) (...) outra dificuldade é a parte de observação e de avaliar, porque no início já temos logo o impacto da avaliação inicial para recolher os dados dos alunos. Então como não estamos habituados a fazer isso, e é muita coisa a acontecer ao mesmo tempo e ainda não conhecemos os nomes dos alunos, é difícil, é difícil de observar, e depois ao longo do estágio isso vai atenuando. (<b>UR133</b>) Eu acho que as principais dificuldades foram todas ao início, e mesmo o contacto com as matérias que ainda não conhecíamos bem a parte de objetivos e que ao longo do estágio vamos limando isso e é muito mais fácil conseguirmos observar. (<b>UR134</b>) (...) A Área 4, área que tem envolvimento com a comunidade, que tem a parte da direção de turma porque nós temos contacto com os encarregados de educação e temos sempre aquele receio: “devemos intervir, não devemos intervir?”. Temos que estar sempre a pensar muito bem que intervenção é que vamos fazer para que a pessoa do outro lado não pense outras coisas. Acho que a Área 4, a maior dificuldade que nós sentimos é mesma a relação com os encarregados de educação. (<b>UR135</b>)</p> <p><b>OU</b> – “(...) Talvez o mais difícil seja as outras áreas. Uma área com que eles não têm contacto, por exemplo, a área de direção de turma, portanto aqui há responsabilidade, o acompanhamento de um diretor de turma envolve coisas que têm que a ver diretamente com Educação Física, mas não só, com o trabalho com os pais, encarregados de educação, com o trabalho com os outros colegas de outras áreas</p>
--	--	---	--

			<p>disciplinares e com muitos deles terem responsabilidade de fazer intervenção naquilo que se chama a formação cívica dos alunos, portanto essa é uma área que é uma área diferente.(UR136) Outra área também diferente é a área da investigação e inovação, onde eles têm que lançar um projeto de investigação-ação que interpela a realidade em que eles estão, portanto começa por eles terem que perguntar ao próprio contexto da escola, aos intervenientes da escola, à comunidade, quais são os problemas que eles veem como problemas necessários de serem resolvidos, para depois montarem um dispositivo que ajuda a perceber o que é que é esse problema, por um lado, e depois que tipo de soluções podemos encontrar para esse problema. E isto, enfim, requer uma certa familiaridade com a pesquisa bibliográfica, com o domínio dos métodos de investigação para recolha e tratamento de informação, com uma possibilidade de uso, uma certa objetividade de análise etc., e, portanto, isso torna-se para eles também mais, talvez uma coisa mais distante, menos óbvia”.(UR137)</p> <p><b>OC</b> – “(...) eles encontram mais dificuldades para se adaptarem é à Área 4. (...) porque é uma área que é toda uma comunidade da escola, quem são os encarregados de educação, é os professores, é os alunos, é os colegas, é os grupos. Tudo isso é uma coisa que eles nunca tiveram essa experiência. E, portanto, essa parte até da relação, da legislação, da parte administrativa, tudo isso, o aspeto pedagógico, contacto com os pais e esta escola, os pais são muito exigentes. Normalmente, há uma relação em que implica estar atento e ter constantemente um diálogo e eles são muito preocupados, estão muito virados para a via académica e, portanto, a preocupação das notas e essas questões do currículo”.(UR138)</p>
	<b>Importância atribuída ao estágio na formação dos professores</b>	<p>Preparação e aproximação da vida profissional (A2, OC)</p> <p>Orientação (A2)</p> <p>Feedback (A2)</p> <p>Desenvolvimento de competências para a</p>	<p><b>A1</b> – De 0 a 10? 10. Sem dúvida. Obviamente que classifico com 10 pois foi através da experiência do estágio pedagógico que coloquei em prática o conhecimento teórico que fui armazenado ao longo do resto da formação. Tudo o que foi estudado anteriormente não teria sentido se não existisse um momento para experimentar e aplicar. Foi através dessa experimentação e aplicação, juntamente com um processo de supervisão estruturado que surgiram as minhas reflexões mais ricas, sendo elas a verdadeira essência da formação. Além disso, a contextualização com o local de ensino torna-se fulcral para a minha ação no mesmo. Mesmo tendo em conta que cada contexto</p>

		prática profissional ( <b>A2</b> ) Aplicação de um conjunto de conhecimentos ( <b>S</b> , <b>OC</b> ) Construção de um novo conhecimento ( <b>OU</b> ) Experimentação ( <b>OC</b> ) Desenvolvimento da autonomia ( <b>OC</b> )	tem as suas especificidades, sinto me preparado após o estágio para explorar qualquer contexto e descobrir as suas particularidades que potenciem o meu trabalho como agente do ensino. (Resposta recebida por e-mail) ( <b>UR139</b> ) <b>A2</b> – “Dez! Porque nós não estamos preparados para ir para a prática profissional se não passarmos antes por este estágio pedagógico. ( <b>UR140</b> ) Além disso temos sempre alguém ao nosso lado que nos ajuda a orientar o processo todo do estágio, não é? Ou seja, que nos acompanha, que nos dá feedback, orienta o processo e conseguimos perceber o que é que estamos a fazer bem, o que é que estamos a fazer mal. E acho que sentirmos este choque da prática, por exemplo, acho que o estágio é altura de errar, por um lado temos aqueles momentos de errar e temos alguém que nos diga: “olha, porque é que fizeste isso, achas que isto está correto, não poderias fazer de outra maneira?”. E nós conseguimos perceber e começar a ter atenção a outras coisas. Mesmo ao longo do ano, o estágio é perceptível nisso. ( <b>UR141</b> ) (...) Eu acho que só com o estágio conseguimos desenvolver essas competências para a prática profissional. ( <b>UR142</b> ) (...) Eu acho que o estágio profissional tem o impacto muito grande na nossa identidade, tanto profissional como pessoal, sendo que a pessoal influencia a profissional. E eu digo que provavelmente há uns tempos atrás se me tivesses convidado para fazer essa entrevista, no início do estágio, eu estava aqui super nervosa e não tinha essa capacidade de estar a debater o tema e acho que foi devido ao estágio pedagógico e também a situação de estar perante um conjunto de alunos, ter que interagir com encarregados de educação, interagir com outros professores de outras disciplinas. Acho que foi bastante importante estar nisso, estar exposta à essas situações”. ( <b>UR143</b> ) <b>OU</b> – “É absolutamente essencial, costumo dizer que o estágio é o momento crítico da formação dos professores de Educação Física, porque é o momento em que os professores se podem confrontar diretamente com a realidade e a realidade que gera necessidades de conhecimento, de decisão muito concretas, e que têm que ser resolvidas, têm que ser satisfeitas, e portanto é, digamos assim, um momento de aplicação de um conjunto de conhecimentos que se ganha antes de ir para o estágio, mas não só. Eu costumo dizer que o estágio é aquele momento provavelmente em que
--	--	--	--

			<p>se geram mais necessidades de construção de novo conhecimento, portanto não é só uma questão de aplicação, mas também uma questão de emergência, digamos assim, de conhecimento. Circunstância que nunca existe quando os cursos formação de professores têm práticas pedagógicas muito tênues, muito insípidas, em que não há, digamos assim, essa experiência de vivência intensa do concreto, da realidade, etc. Agora, isto tem um conjunto de princípios aqui, tem um conjunto de princípios”. (UR144)</p> <p><b>OC</b> – “Em termos de estágio, eu acho que permite aos estagiários e ao próprio... o próprio modelo como está feito permite uma aproximação à prática profissional, permite toda uma aplicação do conhecimento e permite uma experimentação e permite eles irem criando aos poucos essa autonomia. Autonomia através das ferramentas que adquiriram academicamente, portanto, ir ver quais são, experimentar, ver quais são os aspectos didáticos ou pedagógicos que atuam em determinado contexto porque neste contexto pode haver, mas também pode haver uma estratégia diferente noutro contexto. Daí eles, às vezes, também terem observação noutras escolas para verem contextos diferentes, práticas diferentes, de acordo com os alunos, os professores, os métodos e a organização da própria escola”. (UR145)</p>
	<p><b>Características que um estagiário deve apresentar para desempenhar bem suas funções</b></p>	<p>Conjugar diversas dimensões de reflexão pessoal com a atividade profissional. (OU)</p> <p>Saber relacionar as evidências científicas com a prática. (S, OC)</p> <p>Dar feedback do que faz à direção de turma. (OU)</p>	<p><b>A1</b> – “Um bom estagiário tem que ser humilde para aceitar críticas. (UR146) (...) Depois também acho que um bom estagiário tem que ser crítico. (...) (UR147) Um bom estagiário tem que... eu acho que tem que ser apaixonado pela área em que está a estudar. (UR148) (...) e uma coisa que nos disseram é que nós temos que nos preocupar aqui com duas coisas, com a aprendizagem dos alunos e a aprendizagem do próprio formando. (...) E pensar que a nossa vai influenciar os alunos e a dos alunos também vai influenciar a nossa.(UR149) Depois também temos que ser dinâmicos, ter motivação para fazer mais, tentar puxar pelos agentes envolvidos na nossa profissão para pensarem se não queriam ou se não poderiam fazer algo mais, se as práticas deles... (...) ou seja, tentar levar ali uma inovação, mas uma inovação de uma forma humilde, tendo em conta que eles sabem muito mais que nós. Empenhados, mas isso é um estudante qualquer. (UR150) E responsável porque é uma grande responsabilidade estar ali e ter um grupo de alunos ali a depender de nós”. (UR151)</p>

		<p>Ter iniciativa. (A1, OU)</p> <p>Ter sentido crítico. (A1, A2, OU)</p> <p>Ser criativo. (OU)</p> <p>Ser capaz de inovar. (A1, OU)</p> <p>Ser capaz de observar e entender os alunos. (A1, OU)</p> <p>Ser tecnicamente rigoroso. (OU)</p> <p>Ser capaz de desenvolver trabalho colaborativo. (OC)</p> <p>Ser resiliente. (OC)</p> <p>Ser humilde. (A1, OC)</p> <p>Ser apaixonado pela área que está a estudar. (A1)</p> <p>Ser responsável. (A1)</p> <p>Ser bom ouvinte. (A2)</p> <p>Saber argumentar. (A2)</p> <p>Ser reflexivo (A2)</p>	<p>A2 – “Um estagiário de ser um bom ouvinte também, não é? (UR152) E deve ter a capacidade crítica e de reflexão e ao mesmo tempo também deve saber argumentar perante, perante o supervisor pedagógico”. (UR153)</p> <p>OU – “(risos) Isso é muito difícil de se dizer, não é? Nós temos elencados no Guia de Estágio, os níveis, digamos assim, vamos dizer de, de expertises do estagiário. Um bom, um estagiário excelente, é um estagiário que é capaz de conjugar muitas coisas. (UR154) Que é capaz de conjugar uma dimensão, que é uma dimensão de reflexão pessoal, política, sobre a atividade profissional que desenvolve, com uma reflexão que é técnica, e que é teórica, que não fica só nos domínios do achismo, que fica no domínio de uma procura sistemática da sustentação, da evidência científica que suporta as suas decisões, porque isso sobre o ensino, o ensino é muito dado a equívocos, que é esta: toda a gente acha que ensina, porque o ensino é um atributo geral de qualquer pessoa. E isso não é verdade. E, portanto, essa combinação, é uma combinação muito, muito, muito importante. (UR155) É alguém que também consegue fazer uma boa combinação entre o que é a particularidade de um ato, e as suas implicações do seu impacto, digamos assim, nas outras, nas outras dimensões da sua intervenção. Estou a trabalhar com o aluno, não posso esquecer de que aquilo que eu estou a fazer com o aluno tem que receber e devolver, por exemplo, à atividade de direção de turma, informação e experiência, etc. (UR156) É alguém que é capaz de ter iniciativa, de ter um sentido crítico, de ser criativo, quer dizer, porque o ensino também vive muito disso. Nós hoje no ensino, uma das coisas que temos é, com esta situação da evolução rapidíssima do conhecimento e do acesso à informação, etc., é que o profissional do ensino seja alguém que tenha uma capacidade de construção de resposta e de inovação sistemática, sistemática aos próprios miúdos e que consiga acompanhar os miúdos e perceber a própria dinâmica dos miúdos, quer dizer, por exemplo, esta questão dos domínios das tecnologias é alguma coisa absolutamente essencial. Portanto, professor, eles têm que perceber isso. (UR157) Também é importante ser tecnicamente rigoroso e bom, mas não é só isso”. (UR158)</p> <p>OC – “(...) a oportunidade de terem acesso ao conhecimento, quer científico, quer pedagógico e técnico, isso é... esse aspeto teórico é muito importante. (UR159) Acho</p>
--	--	--	--

			<p>que, também, essa capacidade de diálogo, a partilha, a relação humana, esse trabalho colaborativo que já vem muitas vezes, que muitas vezes já é... já vem com colegas que já estão habituados a trabalhar e que sabem perfeitamente que podem contar, é muito importante. (UR160) O ser resiliente também é muito importante porque eles vão apanhar situações completamente diferentes. E essa capacidade de ultrapassar uma situação inesperada e sair mais forte e não ir abaixo. Eu penso que essas capacidades... o ser humilde, saber ouvir, aceitar o erro, corrigi-lo... por exemplo, estes estagiários eram, para mim, eram extremamente humildes e estavam sempre à procura de melhorar, essa procura de excelência “então professor, diga-me lá o que é que correu mal hoje”, no final da aula, eles é que veem ter comigo. É fantástico. E isso para mim foi um grande desafio”. (UR161)</p>
	<p><b>Processo avaliativo no decorrer do estágio pedagógico</b></p>	<p>A avaliação tem que cobrir todas as competências definidas pro estágio (OU)</p> <p>A avaliação tem que tomar por base aquilo que foi o plano individual de formação do estagiário (OU)</p> <p>Formativa (S, OC)</p> <p>Apoio, suporte (OU)</p> <p>Processo natural, participado e acompanhado pelo estagiário (OU)</p> <p>Exige postura atenta e reflexiva (OC)</p>	<p>OU – “A avaliação tem que cobrir todas as competências definidas pro estágio, portanto o estagiário e os supervisores têm que se pronunciar sobre todas essas competências. Isso é um primeiro ponto. Um segundo ponto é: essa avaliação tem que tomar por base aquilo que foi o plano individual de formação do estagiário. Tem que voltar lá atrás e dizer assim: “e agora, onde é que eu estou? Se está a correr bem, OK, então posso desprender-me disto, manter isso aí em “steady state” e vou agora aqui me preocupar com outra coisa? Se sim, ok, então vou me preocupar com o que, como, o que é que eu vou fazer?”. Portanto é muito, é muito prognóstica, digamos assim, portanto prescrevendo aquilo que se deve fazer, mas uma prescrição que é combinada, que é entendida por, reciprocamente pelas pessoas. Essa, esse esforço traz a avaliação numa dimensão altamente formativa e, portanto, a avaliação quase que é percebida por eles como outro, outro, outra escada, outro apoio, outro suporte. E não aquela coisa que os amedronta e que os afasta do próprio processo, não, pelo contrário, aproxima-se do processo. Aliás há uma coisa muito interessante que é: nós da primeira avaliação para a segunda, são eles próprios que pedem, quando as coisas, em termos de prognóstico: “então o que é que eu tenho que fazer mais, então vamos lá ver, se isto não está, o que é preciso mais...”.(UR162) (...) Quando eles chegam, no final do ano, raramente há alguma situação, quer dizer, raramente, eu não me lembro de nenhuma, estou aqui a tentar de uma que o estagiário diga assim: “ah não, isto é injusto”. Ou seja, é um</p>

		<p>Questionamento orientado, direcionado (<b>OC</b>)</p> <p>processo natural, consequente, eles próprios estão já balizados nisso. Isto é uma coisa muitíssimo importante. E depois há aqui uma outra dimensão. É que nesse processo, eles são parte do processo. Portanto, aquilo é um processo que lhes pertence, eles têm o sentimento de pertença em relação aquilo. (<b>UR163</b>) (...) às vezes, não é com todos, mas às vezes há um ou dois orientadores cooperantes com os quais eu tenho que fazer um trabalho, eu como supervisor, trabalho no sentido de os convencer que, quando se entrega um planeamento, aquele planeamento é um princípio. Porque é a prática que vai dizer se aquilo é exequível ou não, é a prática que vai dizer se aquilo é alterável ou não. Portanto o que é normal num professor, é que se não planeia tudo exatamente nos mínimos detalhes no princípio, tem a oportunidade em seguida de reajustar. Isso é que é importante pedagogicamente, e já temos que dar essa abertura, temos que dar essa possibilidade. (<b>UR164</b>)</p> <p><b>OC</b> - Eu penso que a avaliação formativa é muito enriquecedora. (...) A avaliação formativa é uma ferramenta muito importante, essa postura constante de estar atento e refletir e estar sempre a refletir e estar sempre a procurar o que é que é melhor para o aluno e, neste caso, para o estagiário e estar sempre nesta partilha, neste diálogo com eles, permite... e este questionamento de uma forma direcionada, de uma forma orientada, eu acho que eles vão... acabam por sentir que essa ferramenta vai ser uma ferramenta que eles vão aplicá-la mais tarde em qualquer sitio, em qualquer situação. Portanto, a ferramenta da avaliação formativa acho que é essencial. (...) é a experiência que nós temos tido porque está sempre a pôr em causa, as autoscópias, as observações interpares, os balanços, os relatórios de formação, a autoavaliação, a heteroavaliação, a avaliação, muitas vezes, informal que a gente tem, o que é que aconteceu, o que é que não aconteceu. (...) Portanto, essa atitude do supervisor e essa colaboração no núcleo de estágio é muito importante. (<b>UR165</b>)</p> <p><b>A1</b> - E outra coisa bastante importante, a avaliação foi sempre partilhada... ou seja, eles reuniam-se... aliás, nós partilhávamos a nossa auto e hétero avaliação, reuniam-se eles os dois sozinhos, depois antes de dar mesmo as notas, partilhavam connosco e estavam sempre dispostos ali a dizer “falta isto aqui, isto aqui, isto aqui podes fazer melhor...”, eu acho que isso é bastante importante. Eu posso ter tido uma boa nota,</p>
--	--	--

			<p>mas para quê que eu quero uma boa nota se ninguém me diz aquilo que eu tenho que fazer? Então, nesses momentos, foi mesmo muito bom. (UR166)</p> <p><b>A2</b> – “Consigo perceber o que é que fiz melhor, que é que fiz menos bem e aprendi com isso. Porque se agora eu fizer uma retrospectiva ao meu estágio, a todo o processo, eu consigo buscar coisas boas, e coisas menos boas que por ter estado na prática de estágio, sei que vou fazer de determinada forma ou não vou adotar de certeza essa, essa forma. E uma grande influência para isso foram os meus supervisores e a opinião do meu colega de estágio, é claro” (UR166a).</p>
	<b>Avaliação por parte dos alunos relativa ao estágio pedagógico</b>	<p>Melhor experiência profissional (A1)</p> <p>Importância da sinergia entre licenciatura e estágio (A1)</p> <p>Muito positivo. (A2).</p> <p>Espaço para desenvolver competências importantes. (A2)</p>	<p><b>A1</b> – “Foi a melhor experiência profissional que eu já tive hoje em dia, mas eu não gosto de dissociar o estágio do resto da formação. Porque se eu chegasse ali ao estágio, eu não ia saber fazer nada... E foi a formação em sinergia com o estágio que me deu... porque acaba por ser... a melhor prática acaba por ser a aplicação da teoria na prática e até houve um professor que já me disse uma vez, lá está, é outra história que eu ainda não sei se concordo ou não, é “a melhor prática é a teoria”. Porque é eu vou investir na teoria para depois conseguir levar bagagem para a prática porque da prática levar para a teoria também dá, mas... há aqui uma... ainda há aqui uma... um confronto”. (UR167)</p> <p><b>A2</b> – “Foi positivo, foi bastante positivo o processo de formação de estágio. Eu desenvolvi competências que nunca pensei desenvolver, melhorei muito a minha intervenção pedagógica e a minha capacidade de observação”. (UR168)</p>



**ANEXO 11 - GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS**  
**CATEGORIA “SUPERVISÃO PEDAGÓGICA”**

ENTREVISTAS REALIZADAS COM ALUNOS (A1 e A2)  
 ORIENTADOR UNIVERSITÁRIO (OU)  
 ORIENTADOR COOPERANTE (OC)

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTROS
<b>Supervisão pedagógica</b>	<b>Concepção</b>	Ajuda, ato de apoio (A1, OU) Guia (A1) Mais experiente orienta menos experiente (A2, OU) Emancipação (OC) Promover autonomia (OC) Colaboração mútua (OU) Ponte entre conhecimento teórico e prático (A1)	<p><b>A1</b> - “A supervisão pedagógica é uma ajuda... uma ajuda sistemática e tem que ser planeada. Sistemática porque não pode ser só ali uma vez ou outra, tem que estar sempre sistemática à procura de poder resolver mais e de estar neste momento e depois vai estar aqui neste. E planeada... é a supervisão que nos guia, que nos traça uma linha em que nos permite que nós não nos desviemos, nós vamos estar sempre a desviar, mas pelo menos temos ali aquela referência. (...) Outra coisa que eu também acho que é muito importante e que a supervisão permite é... permite aproximar o nosso conhecimento teórico do... daquilo que é a nossa prática porque nós chegamos lá com muita coisa na cabeça, mas depois também temos que ver como é que se adequa ou se vale a pena adequar ou se é possível mesmo adequar. Então a supervisão é aquilo que faz a ponte entre o nosso conhecimento teórico e a prática que nós estamos a querer desenvolver e queremos atuar. (...) Supervisão é pôr-me a refletir e dar-me o guia para eu conseguir encontrar a resposta. Porque se eu não encontrar, se me derem a resposta, isso acaba por não ser um processo”. (UR169)</p> <p><b>A2</b> – “Supervisão pedagógica, é quando um professor com mais formação, conhecimento e experiência orienta um aluno ou outro professor da área para promover o desenvolvimento profissional e pessoal dos mesmos. No caso do nosso estágio, é uma orientação da prática pedagógica na nossa formação inicial que é preponderante pois melhora a nossa intervenção pedagógica pois ajuda a melhorar a nossa prática reflexiva, sendo que no início o orientador nos orienta este processo”. (UR170)</p> <p><b>OC</b> – “Eu, para mim, acho que é emancipação. É trabalhar para a autonomia. Há muitos que acham que é... pronto, mais uma concepção teórica, outros têm mais uma concepção de prática. Eu acho que tem um bocadinho de tudo, mas o que eu sinto é</p>

			<p>que eles saiam daqui autónomos, tenham capacidade de refletir, de perceber e de ter estratégias para solucionar, seja em qualquer espaço do sítio onde estejam, em Portugal, Espanha... tenham essa capacidade, essa resiliência também e essa capacidade de autonomia, chamada emancipação profissional”. (UR171)</p> <p>OU – “É um ato de apoio, é um ato de colaboração mútua, é um ato de, em que alguém num determinado momento ajuda alguém, porque está melhor preparado nessa, nessa dimensão, mas, que de repente, já me aconteceu isto, já me aconteceu, em determinadas áreas do conteúdo, por causa da experiência e de formação dos estagiários, eu ser surpreendido. Eu lembro que uma vez recebi dois estagiários que tinham vindo do Erasmus da Bélgica, e vinham com uma técnica de ensino do jogo, que eu fiquei absolutamente surpreendido e eles eram..., eu até te chamava..., aquilo parecia..., era arte,...”. (UR172)</p>
	<p><b>Aspectos mais importantes para um processo supervisivo eficiente e principais características do modelo de supervisão adotado neste mestrado</b></p>	<p>Processo colaborativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Entre supervisores,</li> <li>- Com os estudantes (OU)</li> </ul>	<p>OU – “É assim, nós temos estudado o mestrado, e, portanto, nós podemos ter uma retórica e a nossa retórica é uma: é que o processo supervisivo tem que ser processo colaborativo basicamente. Processo colaborativo a dois níveis: entre os supervisores entre si, portanto não há aqui um nenhum tipo de hierarquia entre o professor da universidade e o professor da escola, não. Aliás, as pessoas são chamadas, os nossos colegas cooperantes da escola, que estão a trabalhar nisto “pro bono”, são chamados a dar a sua opinião sobre o estágio todos os anos e, portanto, a decisão dele é uma decisão tão importante como uma decisão que cabe ao professor, orientador da universidade e portanto há aqui, digamos assim, como se fosse uma espécie de comunidade de aprendizagem profissional, em que nós trabalhamos muito em conjunto, portanto há essa dimensão colaborativa e depois há a dimensão colaborativa com os estudantes. ... Agora, há momentos em que a supervisão tem que ser diretiva. Momentos de risco de segurança, de resistência de estagiários, e outros determinados tipos de coisas”. (UR173)</p>
	<p><b>Características de um bom orientador universitário e de</b></p>	<p>Formação em supervisão. (OU) Grande conhecimento da</p>	<p>OU – “Eu acho que a principal coisa para um supervisor é ter formação em supervisão. Isso para mim é absolutamente essencial, não chega, eu sei que não chega, mas é, é. (UR174) O processo supervisivo em si, naturalmente. (...) tem que ser alguém que tenha conhecimento muito grande da realidade e daquilo que são as</p>

	<b>um bom orientador cooperante</b>	<p>realidade das escolas. <b>(OU)</b></p> <p>Conhecimento didático do conteúdo. <b>(OU, A2, OC)</b></p> <p>Estar atento às questões referentes a relação família-escola. <b>(OU)</b></p> <p>Ser humano, compreensivo <b>(A1)</b></p> <p>Promover autonomia <b>(A1)</b></p> <p>Ajudar os alunos no desenvolvimento da capacidade de refletir e criticar <b>(A1, OC)</b></p> <p>Ser capaz de dar feedback de maneira positiva <b>(A1, A2, OC)</b></p> <p>Ser capaz de promover autoconfiança <b>(A1)</b></p> <p>Ser paciente <b>(A2)</b></p> <p>Ser experiente <b>(A2)</b></p> <p>Ser bom observador <b>(OC)</b></p>	<p>tarefas profissionais para as quais está a preparar ou seja, não pode ser uma pessoa que desconheça a realidade das escolas, de como é que as pessoas se organizam, por exemplo, do ponto de vista da direção de turma, do ponto de vista das atividades, componente curricular, mesmo em relação as dinâmicas dos próprios grupos disciplinares, etc. Portanto, esse, diria assim, é a questão do conteúdo. <b>(UR175)</b> A questão da supervisão é a questão da forma, é a questão de como é que eu me relaciono sobre um conteúdo que é este. Há uma parte do conteúdo para mim que é muitíssimo importante, que tem a ver com o domínio daquilo que se chama o conhecimento didático do conteúdo. Pois é o aspeto, sobretudo em relação à Área 1, mais importante. Mas não é só, eu tenho tido aqui muita conversa sobre a questão da relação escola-família, e do envolvimento dos pais e como é que isso se faz. (...) e depois a escola também, como as pessoas quando se aproximam é numa situação de desconfiança, de agressividade, também se defendem não chamando os pais, só chamam os pais quando os miúdos se portam mal ou quando têm insucesso e portanto os pais também ficam com a ideia de que a relação com a escola é uma coisa penosa, penosa. É difícil”. <b>(UR176)</b></p> <p><b>A1</b> – “Eu acho que a primeira coisa tem que ser uma pessoa humana, uma pessoa compreensiva, que perceba que todos nós somos diferentes, temos carências diferentes, temos pontos fortes diferentes, temos vidas diferentes, temos responsabilidades diferentes. <b>(UR177)</b> (...) é um grande leque de componentes, tanto emocional como depois também da própria prática, mas acima de tudo, promover autonomia e reflexão, e desenvolver a nossa capacidade de autorreflexão e crítica. Dar sempre feedback, de forma, de uma afetividade positiva. <b>(UR178)</b> (...) Fazer-nos acreditar que nós podemos fazer alguma diferença, nós podemos fazer aquilo. <b>(UR179)</b> (...) É a autonomia e promover a autorreflexão e é essa componente humana, também o bom relacionamento connosco e a compreensão de o que é que é a nossa vida porque se não nós estamos ali completamente diferentes, é um cargo muito grande. É uma responsabilidade muito grande estar na escola”. <b>(UR180)</b></p> <p><b>A2</b> – “Então, um bom supervisor pedagógico deve ter conhecimento, experiência, reflexão crítica, saber ouvir, pois muitas vezes nós também temos opinião para dar</p>
--	-------------------------------------	--	---

		<p>Avaliar de forma formativa (OC)</p> <p>Saber tomar decisões (OC)</p> <p>Orientador sem formação em supervisão considera importante formação específica. (OC)</p>	<p>acerca do que nos é transmitido, paciência, muita paciência, sim. Sim e acho que é essencialmente isso, é a reflexão crítica, é o conhecimento, é a paciência e saber de que forma é que nos deve dar o feedback, porque há formas e formas de se providenciar o feedback”. (UR181)</p> <p>OC – “Deve conhecer bem dos assuntos relacionados com as áreas,tanto na forma como no conteúdo e saber problematizar; tomar decisões e ter uma boa comunicação; intervir nos momentos certos; avaliar fundamentalmente de forma formativa, dando bons feedbacks. Ser um bom observador e saber refletir”. (UR182) (...) Eu acho que é importante ter a formação (em supervisão). É importante ter experiência e é importante, eu por acaso não tive essa... não passei por essa situação, até passei por uma situação de muita experiência, de muitos anos, muita observação também dos tais estágios, que eram exatamente os mesmos, e também tenho tido muita formação continua. Quer a nível da própria faculdade, seminários todos os anos, nas reuniões há formação contínua, as pessoas vão dizendo o que é que têm mais dificuldade, o diálogo com outros colegas mais antigos, emails, trocas de informação, partilha de informação, estudo autónomo. Portanto, isso tem sido, para mim, uma grande mais valia”. (UR183)</p>
	<p><b>Relação estagiário – orientador universitário – orientador cooperante</b></p>	<p>Estilo colaborativo (OU, A1, OC)</p> <p>Clima positivo (A2)</p> <p>Respeito (A1)</p> <p>Amizade (A1)</p> <p>Aberta (OC)</p> <p>Franca (OC)</p> <p>Partilhada (OC)</p> <p>Disponível (OC)</p>	<p>OU – “(...) tem a ver com o estilo da supervisão. Portanto os estilos da supervisão a gente tradicionalmente divide-os entre não diretivo, diretivo e colaborativo, assim, isso é, vale o que vale, mas é uma, uma, uma, digamos assim, uma sistematização mais ou menos consagrada e eu acho que deve ser uma lógica colaborativa(...)”.(UR184)</p> <p>A1- “(...) pensando bem no supervisor e orientador, eu acho que tem de haver ali uma relação de amizade, (...) E se nós não tivermos ali uma relação de proximidade, essas coisas não acontecem, mas acima de tudo de respeito. Ou seja, o respeito, a amizade... depois também o trabalho colaborativo, eu gosto bastante de trabalhar com pessoas que gostam de trabalhar. Dá-me ânimo porque sei que estou ali a fazer para alguma coisa e quando nós temos alguém que está acima de nós... não é acima, o acima de nós é que... (...) E gosta de colaborar connosco, perfeito. Porque há muitos que já não querem. Eu acho que são essas as principais...”.(UR185) (...) eu</p>

			<p>considero que a supervisão do orientador de escola e do orientador de faculdade é completamente diferente. Porquê? Cada um tem os seus pontos fortes. Eles não podem estar a fazer o papel... não pode haver só um e não podem estar a querer fazer o papel do outro e isso é uma coisa que eu acho que está muito bem ali. Eu acho que tive muita sorte com os dois orientadores”.(UR186)</p> <p><b>A2</b> – “O clima entre o supervisor e o estagiário deve ser positivo, não é? Porque, bem, agora estou a passar um bocadinho mais para a parte de aulas, mas está provado na literatura que bons climas propiciam maiores resultados em situações de aprendizagem, então eu acho que o clima também tem que ser positivo, porque se houver ali um clima negativo, para já por parte do supervisor pode não ter tanta vontade para discutir ou para transmitir a sua experiência com o estagiário, e o estagiário que pode acabar por não ouvir o supervisor se não existir um bom clima, não é? (...) Acho que isso influencia muito”.(UR187)</p> <p><b>OC</b> – “Uma relação franca; aberta; cooperante; partilhada e disponível...”.(UR188)</p>
	<b>Reuniões e observação de aulas</b>	<p><b><u>Reuniões</u></b></p> <p><b><i>Com o orientador cooperante:</i></b> Reuniões diárias/semanais, bem frequentes. (A1, A2). Muita disponibilidade para tirar dúvidas, orientar. (A1, A2)</p> <p><b><i>Com o supervisor:</i></b> Duas reuniões por período (A1)</p>	<p><b>A1</b> – “Com o orientador de escola, nós no início marcávamos especificamente uma reunião por semana. Marcávamos sempre, sempre, sempre, até fazíamos a ata para nós aprendermos a fazer atas, depois deixamos de fazer as atas porque não valia a pena. (...) chegou a um ponto que deixou de ser necessário fazer reuniões com o orientador de estágio porque estávamos em constante reunião.(UR189) Com o orientador de faculdade, já é diferente, porque estamos mais distantes. Ainda por cima, o “OU”, que é uma pessoa que tem inúmeras responsabilidades, mas ele sempre... ia sempre lá de vez em quando, talvez quê... por período, se calhar, fizemos duas reuniões, em conjunto com... os quatro, os dois estagiários e os dois orientadores. Inclusive, no 1º período, o “OU” não tinha disponibilidade para ver as minhas aulas, só ia ver as aulas de “A2”, mas nesses momentos reuníamos. Então, nós até arranjam uma estratégia que foi eu filmar as minhas aulas... para ele ver em casa e, aliás, eu acho que até fiquei a ganhar com isso porque a análise é completamente diferente. Conseguimos ver tudo e ouvir tudo. (...) os momentos que ele foi lá, foram momentos que eu saí de lá e, se calhar, fiquei a pensar durante dois dias, cabisbaixo, mas depois passados esses dois dias, foram as melhores indicações</p>

		<p>Profunda análise de aula. (A1) Olho crítico. (A2)</p> <p><b><u>Observação de aulas</u></b></p> <p>Presença constante nas aulas (OC, A1, A2) Filmagem das aulas (A1, OC)</p> <p>Aspectos observado - instrução, clima, organização, disciplina (OC)</p> <p>Reflexão conjunta (OC) Confecção de autoscopia durante as aulas (OC)</p>	<p>que me deram porque ele via coisas que nós não... mesmo falando sempre com o “OC”, nós não vemos. Ele chega lá com o conhecimento todo que tem e isto (...) era um impacto grande, mas aprendi. Eu até apontava num sítio especial “indicações “do “OU” porque é um conhecimento diferente. A nível teórico, o “OU” é, se calhar, dos mais conceituados...(UR190) (...) O “OC” não sentimos necessidade de marcar reuniões porque...estava ali, o tempo todo.(UR191)</p> <p>A2 – “(...) existiram reuniões frequentes e sistemáticas.(UR192) Com o nosso orientador de escola nós nos reunimos sempre no final de cada aula, discutimos, mesmo em momentos mais informais, por exemplo, a tomar o pequeno-almoço, já estamos a discutir situações do estágio, e a tirar alguma dúvida.(UR193) Com o orientador da faculdade, ele foi várias vezes durante os três períodos letivos assistir as nossas aulas e no final fazíamos sempre uma reflexão em conjunto. Cada um de nós dava a nossa opinião. (UR194) Foram muito, muito eficazes e eficientes, porque o “olho clínico” do nosso orientador da faculdade é muito forte e conseguimos mudar comportamentos que tínhamos na aula para melhorar as aprendizagens dos alunos”. (UR195)</p> <p>OC – “Essa é a parte que, no fundo, nós estamos mais presentes. Acho que não há uma única aula em que eu não esteja nas aulas. Aliás, somos mesmo obrigados a isso, mas não é por acaso. (...) nós criamos através do Guia de Estágio, um conjunto de aspetos que são fundamentais na orientação quando estamos a observar uma aula. Nomeadamente a instrução, o clima, a organização, a disciplina e, (...) isso é interessante porque eu no início do ano dou-lhes uma ficha com esse esquema, que todas as aulas têm que fazer uma autoscopia e fazem observação interpares e no final da aula, muitas vezes, vêm ter comigo e nós partilhamos ou eles enviam as próprias autoscopias e eu depois mando-lhes o feedback. Nós filmamos as aulas. Todas não. Algumas. Normalmente, é no 1º e 2º período. Depois é comentado com o orientador da faculdade e com o orientador aqui da escola e, normalmente, o esquema é sempre o mesmo e eles começam primeiro por falar da sua situação, da sua autoscopia, o outro colega também fala da observação interpar e depois falo eu e depois, no final, quem fala mais é o professor orientador da faculdade que, normalmente, está presente</p>
--	--	---	--

			nessas situações e nessas filmagens. Portanto, é muito importante essa observação, essa compreensão das dificuldades, às vezes é mais um bocadinho... no feedback o que é que é, outras vezes é mais um bocadinho nas dificuldades de pormenores técnicos, outras vezes didáticos ou pedagógicos e eles... depois, também, nós podemos dar alguma informação, algum feedback, algum discernimento e o estudo autônomo, que eles também são levados a fazer uma espécie de um plano de formação, logo no início do ano. Fazem um plano de formação e esse plano depois é acompanhado e vão vendo “melhorei isto, melhorei aquilo...”, “o que é que eu preciso de fazer mais?”, “olha, julgava que não precisava disto, mas afinal até preciso”, “olha, pensava que isto estava muito mal, mas afinal nisto até estou muito bem” e, portanto, vão referindo, vão avaliando, é essa avaliação, no fundo, formativa. É uma avaliação formativa, é todo o processo das aprendizagens, para as aprendizagens e que depois, no final, termina das aprendizagens, dos objetivos que têm ao longo do ano”. (UR196)
	<b>Contribuição no desenvolvimento pessoal e profissional dos estagiários</b>	<p>Trazer para a realidade (A1)</p> <p>Balizador entre o que é adequado ou não (A1)</p> <p>Suporte emocional (A1)</p> <p>Ajudar a ser melhor (A1)</p> <p>Desenvolvimento de competências profissionais (A2, OU)</p> <p>Auxiliar no desenvolvimento das relações</p>	<p><b>A1</b> – “Isso aí não é questão se contribui ou não... sem ela, eu acho que não estava aqui agora, por exemplo, a fazer esta entrevista. (...) A primeira coisa logo foi pôr-me os pés bem assentes na terra. Porque nós, nós ali naquele início de estágio, nós fizemos uma narrativa autobiográfica e nessa narrativa autobiográfica, eu disse que queria aplicar tudo aquilo que eu tinha aprendido. E logo na primeira reunião, após essa biografia, “não, tu estás aqui para aprender ainda. Tu não vais aplicar aquilo que aprendeste. Tu ainda estás aqui a aprender.”, logo aí pôs-me com os pés bem assentes no chão, tendo eu alguma noção, mas era aquele entusiasmo, quero aplicar aquilo que aprendi. Pus os pés bem assentes e depois é a questão de sentir que eu tenho alguém que posso partilhar alguma reflexão, pode-me dar respostas. Porque eu posso chegar ali a casa e partilhar com um amigo, mas ele vai sempre estar ligado ao nosso estado emocional, à nossa motivação, mas eu não preciso disso, nesse momento, eu preciso que me indiquem o que é que eu não devo fazer, acima de tudo o que é que eu não devo fazer porque eu acho que aprendemos mais com os nossos erros e com os erros dos outros do que com as indicações. (UR197) (...) Acima de tudo é estar ali presente e guiar-nos, no sentido de eu conseguir ser melhor do que aquilo que eu sou e não</p>

		<p>interpessoais (<b>A2, OU</b>)</p> <p>Auxiliar no desenvolvimento do espírito de criatividade, do espírito crítico reflexivo dos alunos, do pensamento (<b>S, OC</b>)</p> <p>Auxiliar no desenvolvimento da autoconfiança; da autonomia responsável e da capacidade de adaptação; visão micro;meso e macro (<b>OC</b>)</p>	<p>estar a dizer que tens que ser aquilo. Não. Está-me ali a guiar e faz-me encontrar os meus próprios erros. Depois a nível emocional, também dá um suporte imenso (...).”(UR198)</p> <p><b>A2</b> – “A intervenção dos meus orientadores a nível de supervisão tem um impacto muito grande, mas positivo no meu desenvolvimento pessoal e profissional, isto porquê? Porque consegui aprender coisas com eles que me influenciaram, desenvolvi competências profissionais influenciadas por aquilo que eles me ensinaram, não é, e também a nível pessoal porque nós acabamos por..., nós passamos muito tempo com o nosso orientador de escola e acabamos também... Eu acho que na formação inicial há um desenvolvimento muito grande profissional, mas também pessoal. Nós lidamos com muitas pessoas e acabamos por também criar outras competências, por exemplo na relação pessoal e interpessoal com os outros, e eles são duas pessoas que promovem muito nosso desenvolvimento devido ao conhecimento que têm, mas também porque são muito “boas” pessoas, vá, e conseguem sempre passar as coisas de uma forma positiva e fazer com que nós tenhamos gosto e desfrutemos da aprendizagem que eles nos possam, acho que é mais nesse sentido”.(UR199)</p> <p><b>OU</b> – “(...) Os estagiários têm que trabalhar com pessoas que não supervisores, são os diretores de turma e os responsáveis do desporto escolar também não são supervisores.(UR200) “(...) os nossos estagiários são sempre tidos como pessoas que estão para além daquilo que é o andarem ali só porque têm que cumprir horas e etc., portanto alguém que faz a diferença. E isso para mim é um indicador muitíssimo importante.(UR201) Outro indicador importante é perceber como os alunos deles, portanto com quem eles trabalham, são capazes, (...) eles próprios também terem uma certa autogestão da sua formação, ou seja, um bom estagiário é aquele que permite ao miúdo ter autonomia na sua gestão de aprendizagem, perceber qual é que é o objetivo da sua formação, como é que pode lá chegar, o que é que tem que fazer, etc.(UR202) (...) Quem se fixa apenas na ideia do mandar fazer, do comando e da tarefa, no faz como eu faço, no imita-me, etc., isso pode ser bom, mas é pobre, quer dizer não, não passa para a dimensão do desenvolvimento do espírito de criatividade, do espírito crítico reflexivo dos alunos, do pensamento, que é um alvo que também</p>
--	--	--	--



			<p>procuramos e portanto isso aí é um dos indicadores, se ler lá nas competências, muito importante, muito importante, por exemplo, da condição de ensino.(UR203)</p> <p><b>OC</b> – “Contribuir para o desenvolvimento de uma atitude reflexiva; crítica, de autoconfiança; autonomia responsável e capacidade de adaptação; visão micro;meso e macro...”.(UR204)</p>
--	--	--	--

## ANEXO 12 - GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS CATEGORIA “A PRÁTICA REFLEXIVA NO PROCESSO SUPERVISIVO”

ENTREVISTAS REALIZADAS COM ALUNOS (A1 e A2)  
ORIENTADOR UNIVERSITÁRIO (OU)  
ORIENTADOR COOPERANTE (OC)

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTROS
<b>A prática reflexiva no processo supervisivo</b>	<b>Concepção</b>	Entender e saber explicar o porquê, e o para que das coisas. (OU, OC, A2 Acontece antes, durante e depois. (OU É uma justificação por trás das coisas. (OU Condicional ao conhecimento (A2	<b>OU</b> – “(...) esta reflexão acontece nestes três momentos (antes, durante e depois), e isso é muito importante. Mas nós trabalhamos muito com eles na ideia do saber explicar o porquê, e o para que das coisas. (...) E isso trabalha-se no planeamento, na ação de planeamento, porque é que se faz isto assim, o que é que justifica isso, estas opções, e ele tem que recrutar argumentos para isso, evidências para isso. Isso ajuda a ir à procura das respostas para estas duas questões (antes e durante). E a mesma coisa no depois. No depois é, por exemplo, nós pedimos aos alunos que façam todas as aulas uma chamada autoscopia, portanto que eles olhem para a sua aula e digam assim: - o que é que se passou aqui? E no princípio do ano o que é que se passou aqui é uma coisa muito descritiva, até às vezes muito avaliativa: - ah, a aula correu bem. Portanto a primeira fase é passarmos de uma dimensão meramente avaliativa para uma dimensão mais descritiva: - mas correu bem porquê? E ele explica, porque aconteceu isto, porque aconteceu aquilo. E agora, na terceira dimensão: - por que tu achas que isto é bom ou isto é mau? Por que, e esta é o que do ponto de vista para chegarmos a ideia da axiologia, do ato, de pensarmos que há fundamentos, que há uma perspetiva, que há teorias, que há uma reflexão, uma justificação por trás das coisas, que não seja uma coisa que se restrinja a uma dimensão meramente instrumental das coisas, do fazer pelo fazer. Nós costumamos dizer que o conhecimento é muito importante que seja instrumental no sentido que eu tenho de saber trabalhar com o bisturi, aquela ideia, mas tem que ser um conhecimento condicional: - a que é que eu condiciono esta decisão, eu faço isto porquê? E esta dimensão, que para nós é a dimensão, não é a dimensão, e o Zeichner chama muita atenção para isso, não é a dimensão do reflexivismo, do “brainstorm”, do pensar, do refletir pelo refletir, é o refletir sobre um conteúdo

			<p>concreto, com respostas concretas, para circunstâncias concretas e isso é que é uma questão muito, muito importante para nós”.(UR205)</p> <p><b>OC</b> – “O processo reflexivo acho que é constante porque se eu estou numa relação de educação ou se estou num processo de educação, então eu estou sempre a ter (...) a perceber sempre o porquê” (UR206)</p> <p><b>A1</b> – “Reflexão é a construção de um pensamento lógico através de um balanço de informações existentes de modo a imprimir o percurso desejado com fim a atingir determinados objetivos, seja a nível operacional ou macro.</p> <p>Através do processo de supervisão, tudo o que foi reflexão tornou-se muito mais rico, dada que a intencionalidade existente nessa supervisão, oferecendo-me auxílio para me localizar a mim e aos acontecimentos, na análise dos mesmos e na projeção de possíveis estratégias. O contraste de experiências do professor estagiário e professores supervisores é primordial para a construção de perspetivas enquadradas e inovadoras”. (Resposta recebida por e-mail) (UR207)</p> <p><b>A2</b> – “Para existir reflexão, eu acho que tem que existir conhecimento, porque senão não faz sentido. Vamos refletir: “mas porque é que isto aconteceu?”. Se nós tivermos conhecimento, conseguimos justificar e perceber se foi da melhor forma ou não. Por isso acho que o processo reflexivo no nível da supervisão tem que ter por trás muito conhecimento envolvido, só assim vai possibilitar a reflexão e acho que deve ser feito em conjunto, porque conseguimos chegar a conclusões que sozinhos provavelmente não chegaríamos. E conseguimos ter várias perspetivas e pontos de vista”(UR208)</p>
	<b>Estímulos à reflexão:</b>	<p>Reflexão constante em todas as aulas e em todas as etapas do estágio pedagógico. (<b>A1, A2, OU, OC</b>)</p> <p>Incentivo e promoção do</p>	<p><b>A1</b> – “Ao final de cada aula... E ao final de cada etapa, cada unidade de ensino, cada projeto. De cada fase.(UR209)</p> <p>(...) na intervenção pedagógica, que nós estamos sempre concentrados e estamos sempre a refletir...(UR210)</p> <p>(...) Por acaso o “<b>OC</b>” é uma pessoa que dá muito para refletir, e dá-nos muita autonomia.(UR211)</p> <p>(...) Eu olho para o “<b>OC</b>” e penso muito no estilo de ensino descoberta guiada porque ele não nos diz as coisas, ele dá-nos os caminhos e mete-nos a refletir.(UR212)</p> <p>(...) é pôr-me a refletir e dar-me o guia para eu conseguir encontrar a resposta.(UR213)</p>

		<p>processo reflexivo por parte do “OC” e do “OU”. (A1, A2, OU, OC)</p> <p>Aprender a refletir para a vida (OC)</p>	<p>(...) porque nós estávamos, constantemente, com o “OC” a refletir.(UR214)</p> <p>(...) Em cada plano de etapa, em cada plano de unidade de ensino, em cada projeto há sempre um balanço e é esse balanço que nos faz refletir”.(UR215)</p> <p>A2 – “(...) sempre, o tempo todo. Em todas as aulas...(UR216)</p> <p>(...) Com o “OU”, ele foi várias vezes durante os três períodos letivos assistir as nossas aulas e no final fazíamos sempre uma reflexão em conjunto”.(UR217)</p> <p>OU – “(...) é o refletir sobre um conteúdo concreto, com respostas concretas, para circunstâncias concretas e isso é que é uma questão muito, muito importante para nós.(UR218)</p> <p>(...) E a pessoa quando está a apresentar o seu relatório, está ali a refletir sobre a sua experiência anterior.(UR219)</p> <p>(...) que para além da reflexão, eles percebiam através dessa reflexão, que eles são limitados nas suas possibilidades, circunstancialmente limitados e portanto precisam de ter um desafio permanente para a inovação, para o crescimento e que isso é uma coisa, por isso é que eu acabo sempre, quando acabam a discussão de um relatório, digo que isto é o princípio do resto, é o princípio do resto, realmente”.(UR220)</p> <p>OC – “(...) E, portanto, sentem que essa parte, essa reflexão, essa prática reflexiva, essa constante pôr em causa a situação, eles sabem perfeitamente que vão apanhar situações diferentes e, portanto, vão preparados para qualquer situação. Sentem-se autónomos.(UR221) (...) eles sentem que, no fundo, muitas vezes saem daqui “não professor, eu tenho muita coisa ainda que aprender.”. (...) eles, normalmente, no relatório de estágio quando defendem, sentem que aquele relatório que eles fizeram ao longo do ano, não é só para o estágio, é para a vida.”(UR222)</p>
	<p><b>Importância da prática reflexiva na formação dos estagiários</b></p>	<p>Reflexão registrada, documentada (A1)</p> <p>Auxílio no desenvolvimento</p>	<p>A1 – “Tudo o que eu já fiz, foi feito um balanço. Todas as coisas que eu fiz ao longo deste estágio, tem sempre o balanço escrito, ou seja, se eu tenho ali um balanço é... ir ali buscar, está ali recordado, está ali registado. Por isso, nisso que toca à reflexão, no nosso estágio, é perfeita.(UR223) (...) Descrição há muitas. É dizer o que é que aconteceu. Agora se eu não tirar dali nada... aliás, a reflexão vai ser um momento de exercício mental em mim para eu perceber ainda o que é que eu posso melhorar a seguir”. (UR224a) A1 – Claro que sim, como disse na introdução do meu relatório: “O</p>

		da autonomia ( <b>A2, OC, OU</b> ) Auxílio para encontrar a melhor maneira de se fazer o que tem que ser feito ( <b>A2, OU</b> ) Preparo para a vida profissional ( <b>OC, OU</b> ) Evolução do pensamento reflexivo ( <b>OU</b> )	estágio pedagógico... oferecendo o recurso mais rico no processo de aprendizagem, a experiência, e estimulando a essência de toda a formação, a análise dessa mesma experiência.” Foi o processo sistemático de reflexão que me permitiu orientar e tomar as diferentes decisões ao longo do ano letivo, bem como realizar possíveis ajustes e adaptações às decisões anteriormente tomadas. Foi essencialmente o processo de reflexão que me fez crescer, tanto pessoalmente como profissionalmente. (Resposta recebida por e-mail) ( <b>UR224b</b> ) <b>A2</b> – “Nós tivemos sempre muita autonomia por parte do “ <b>OC</b> ” que ao longo do ano nos foi dando mais autonomia, ou seja, ao início estávamos um bocadinho mais protegidos, mas ele sempre a dar-nos a autonomia e a deixar-nos fazer as coisas para aprendermos, se isso não pusesse em causa a segurança dos alunos, que nunca foi o caso. E depois, no final, refletia sempre connosco e perguntava se achávamos que aquela maneira tinha sido a mais adequada ou o que é que é que nós mudávamos. Isso foi bastante importante, porque há coisas que eu fazia no início que agora não me imagino de todo a fazer”.( <b>UR225</b> ) <b>OC</b> – “(...) Eles saem daqui e sentem-se preparados, sentem-se que vão preparados para enfrentar... vão resilientes, ou seja, estão preparados, têm uma ferramenta que os prepara para atuar em qualquer situação. E, portanto, sentem que essa parte, essa reflexão, essa prática reflexiva, essa constante pôr em causa a situação, eles sabem perfeitamente que vão apanhar situações diferentes e, portanto, vão preparados para qualquer situação. Sentem-se autónomos”.( <b>UR226</b> ) <b>OU</b> – “(...) acho faz parte mesmo do percurso natural deles. O que eu costumo dizer aos “ <b>Ocs</b> ” é assim: - não esperem que os estagiários cheguem em setembro e que vos expliquem as coisas. Ele vai estar de mãos estendidas a pedir receitas. E, portanto, estagiário começa assim. Aliás o próprio Fuller falava disso, da questão da evolução das preocupações. As primeiras preocupações são muitas centradas sobre eles, sobre sua sobrevivência: - dê-me cá essa solução, que acaba a aula, e eu respiro fundo. Na segunda etapa é a etapa sobre o cuidado com os instrumentos: - como é que eu planeio bem, como é que eu posso aqui encontrar outras maneiras de fazer as coisas. Até um terceiro momento, em que o momento é a preocupação com os alunos: - isto que eu
--	--	---	---

			<p>faço que impacto tem? E isto corresponde a uma evolução do pensamento reflexivo deles. E essa evolução do pensamento reflexivo deles tem que ser estimulada por nós, não é uma coisa que apareça de mão beijada. Há uns que têm mais facilidade em chegar lá mais rapidamente e há outros que é mesmo só, só no finalzinho é que isto aparece, mas aparece, mas isso aparece”.(UR227)</p>
	<p><b>Colaboração e prática reflexiva</b></p>	<p>Atitude aberta, de partilha, de diálogo, de ajuda, de interajuda, democrática, de orientação (OC, A2)</p> <p>Essencial para o trabalho em grupo (A1)</p> <p>Essencial para trabalhos com projetos (A1)</p> <p>Apoio emocional (A1)</p>	<p><b>OC</b> – “(...) portanto, há uma coisa que falam muito que é a colaboração... práticas colaborativas está muito em voga, (...). O trabalho colaborativo é uma atitude em que tem de estar numa atitude talvez democrática, mais democrática, mais aberta, mais de partilha e de diálogo e, portanto, não é dar propriamente soluções. É ajudar a orientar. É procurar, às vezes, um pequenino pormenor, às vezes, faz a diferença, não é? Eu tenho tido experiências com estagiários, que é engraçado, eu muitas vezes estou a falar e eles já sabem tudo o que eu estou a dizer. E eu, às vezes, prefiro estar calado e prefiro, às vezes, pôr a questão e ver o que é que eles sabem, o que é que eles sentem, o que é que eles experimentam e depois, às vezes, dar um outro pormenor em que pode fazer a diferença e eles... é engraçado, às vezes diziam: “ó professor, nunca tinha pensado nesse pormenor” e de uma pequenina coisa, a história muda logo. Portanto, o saber orientar é a partir deles. Eu não tento focar muito na minha pessoa. Eu tento focar... é um bocadinho como o ensino. O ensino é muito a partir do aluno e aqui é um bocadinho partir do estagiário, partir de lá para cá. Não quer dizer que em determinadas situações não tenha que ser mais assertivo e antecipar que... há situações que eles próprios não sabem e que pode levar para um determinado... até em relação à segurança, numa situação qualquer em que vão fazer ginástica acrobática ou ginástica e eu antecipo-me “olha, atenção aquele pormenor, tem cuidado” porque isso é questões de segurança, é muito importante. Agora aquelas questões que não, - a questão da segurança não se põe tanto -, às vezes deixo eles experimentarem. Às vezes até os deixo errar porque muitas vezes, eles próprios, pelo erro, eles aprendem mais facilmente do que eu estar sempre a dar... há quem diga que se vires uma pessoa a pescar, “não lhe dês o peixe, ensina-o a pescar” e eu às vezes lembro-me dessa situação.(UR228)</p> <p><b>A1</b> – “ (...) Eu, sem a A2, eu não tinha feito o percurso que tenho estado a fazer. Além disso, a A2 é alguém que eu conheço bem, conheço o trabalho dela, trabalhou</p>

			<p>imensamente comigo, logo aí, se eu tivesse outro colega de estágio, tudo iria ser diferente. Se calhar, até podia ser melhor, eu duvido muito. Mas... podia, não sei. Mas a nível colaborativo, nós desenvolvemos, na Área 1, aquilo da reflexão sempre um com o outro. Na Área 2, foi só colaborativo, tem que existir esse trabalho colaborativo para nos dar armas para o futuro porque nós vamos estar sempre a trabalhar em grupo, seja em qualquer profissão. Na Área 3, nós desenvolvemos um projeto, que é o projeto ténis de mesa. (...) isto foi um trabalho colaborativo desde o início, desde a projeção do projeto, identificação do que é que nós podemos fazer, desde a própria condução do projeto porque eu não consigo conduzir aquilo sozinho. (...) Então tudo o que é projeto tem que ter colaboração. Nem que seja para apoiar emocionalmente. Estamos ali acompanhados, não estamos sozinhos.(UR229)</p> <p><b>A2</b> – “ Então a nível de colaboração no processo supervisivo, nós acabamos por ser quatro pessoas a colaborar, porque o colega de estágio também providencia muito feedback. Nós falamos sempre sobre as nossas aulas no final da aula e além disso escrevermos mesmo um para o outro no final uma observação inter estagiária.(UR230)</p> <p>O que é que eu entendo aqui por colaboração? Como é que eu hei de por isso em palavras? Basicamente é aquele sentimento, a colaboração é conseguirmos ajudar os outros, da parte dos nossos orientadores é eles conseguirem a orientar o nosso processo de ensino-aprendizagem, não é, orientar e regular.(UR231)</p> <p>Entre mim e o meu colega estagiário, é conseguirmos ouvir um ao outro e discutir. Nós discutimos muito as nossas decisões, tanto numa aula como no outro e perceber o porquê de ter feito dessa forma. Porque é bom observar os nossos colegas e discutir as decisões deles, porque posteriormente podemos usar também essa metodologia ou ao contrário. Então a nível de colaboração sinto aí essa interajuda em discutir às vezes quando temos dúvidas, ou mesmo para colocarmos em prática alguma situação, treinarmos antes de colocar essa tarefa em prática na aula, acho que é muito isso a colaboração a nível de interajuda e, e de orientação e do regular o processo de ensino aprendizagem por parte dos orientadores”.(UR232)</p>
--	--	--	---

	<b>Relatórios finais e o processo reflexivo</b>	<p>Reflexão para a vida (<b>OC</b>)</p> <p>Pode acontecer uma reflexão profunda (<b>OU</b>)</p> <p>Pode acontecer a ausência de reflexão (<b>OU</b>)</p> <p>Descrição dos acontecimentos de estágio (<b>A2</b>)</p>	<p><b>OC</b> – “(...) eles, normalmente, no relatório de estágio quando defendem, sentem que aquele relatório que eles fizeram ao longo do ano, não é só para o estágio, é para a vida”.(<b>UR233</b>)</p> <p><b>OU</b> – “(...) a pessoa quando está a apresentar o seu relatório, está ali a refletir sobre a sua experiência anterior.(<b>UR234</b>)</p> <p>(...) varia muito, ainda na semana passada tivemos um caso muito contrastante. Um caso em que isso aconteceu, e um caso em que literalmente não aconteceu. (...)Um apresentou o relatório, defendeu o relatório nesta perspetiva em que temos estado a falar, sobre qualidade de reflexão, projetiva, e outro que era muito retratista, retratista no sentido, retratista e ponto.(<b>UR235</b>)</p> <p>(...) Aquilo que pode acontecer não é reflexões más, aquilo que pode acontecer é ausência de reflexões. Quando há ausência de reflexão, normalmente o relatório é um relatório muito descritivo, muito chapa 3, muito pouco inovador. (...) Ou seja, não vê ali, é o que eu costumo dizer, não aparece o próprio autor naquilo, há um silêncio sobre a pessoa”. (<b>UR236</b>)</p> <p><b>A1</b> – Sem dúvida que o relatório é um documento reflexivo resultando do confronto com a realidade. Se não fosse reflexivo significaria que as minhas aprendizagens não teriam sido estimuladas e eu não teria crescido pessoal e profissionalmente.</p> <p>Não considero ter existido dificuldades na realização do relatório, pois ao longo do ano as inúmeras reflexões realizadas deixaram-me numa posição confortável para poder elaborar um bom documento. Porém, existiu algo em que senti necessidade de atribuir mais tempo de modo a encontrar aquilo que pretendia. Estou a referi-me à estrutura e organização do mesmo de modo a produzir um documento com estrutura e encadeamento que para mim fizesse sentido. Como grande benefício aponto o facto do registo de toda esta experiência, será um documento que estará sempre presente na minha vida, pois o mesmo retrata o percurso que eu realizei para me tornar num professor que ensine os alunos. Além disto o mesmo permite a partilha de conhecimento, práticas, estratégias e reflexões com possíveis interessados. Tendo em conta o guia de estágio, considero que atingi o que era pretendido pelo mesmo, dado</p>
--	---	---	---



			<p>que todo o processo (não só o relatório) foi realizado tendo em conta os seus objetivos. Além disso foi atribuída a classificação de 20. (Resposta recebida por e-mail) (<b>UR237</b>)</p> <p><b>A2</b> – “ o relatório de final de estágio é a descrição dos acontecimentos de estágio e a reflexão dos mesmos, do que correu bem e o que correu menos bem e as estratégias que adotei na altura e, também, estratégias que podia ter adotado que podem servir como uma solução para o futuro. A maior dificuldade que senti na redação do relatório de estágio não foi na parte da redação ou reflexão mas sim na estrutura. Demorei muito tempo a pensar e a delinear a estrutura que queria que o relatório tivesse. Neste caso, optei por fazer capítulos de um nível mais macro para micro”. (<b>UR238</b>)</p>
--	--	--	--

**ANEXO 13 – GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS ENTREVISTAS**  
**CATEGORIA “CONSOLIDAÇÃO DA ENTREVISTA”**

ENTREVISTAS REALIZADAS COM ALUNOS (A1 e A2)  
 ORIENTADOR UNIVERSITÁRIO (OU)  
 ORIENTADOR COOPERANTE (OC)

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTROS
<b>Consolidação da entrevista</b>	<b>Considerações finais</b>	Informações não contempladas na entrevista Agradecimentos Solicitação de colaboração no futuro	<p><b>OC</b> – (...) eu estou também muito contente por ter-me feito esta entrevista porque isto para mim também foi um desafio. Eu vejo esta entrevista também como uma forma de reflexão, ou seja, há coisas aqui que me fizeram pensar e eu gosto destes desafios. Acabou por eu “é pá, mas eu não tinha pensado bem isso”, “ah, mas eu faço isto”, “mas porquê que eu faço isto?” e é engraçado. Eu há coisas que faço bem, mas não sei porquê que as faço e há coisas que não as faço e devia fazê-las e isto acaba por ser um ponto de situação em que me faz pensar em termos de supervisão, em termos de colaboração, se estou no bom caminho, o que é que eu posso ainda fazer melhor para ser cada vez melhor supervisor. É uma coisa que eu digo sempre aos meus estagiários. (...) eu também quero um feedback vosso, eu também quero ouvir o que é que eu posso melhorar... eu tenho aprendido muito com os estagiários. Tem havido aqui uma relação de dar e receber e eu acho que esta postura de estarmos sempre neste diálogo e nesta partilha e nesta posição aberta é muito enriquecedor.</p> <p><b>OU</b> – Quero agradecer, eu acho que é muito interessante estar a estudar isto. Se o seu contributo for para também ajudar a pensar, e vai ser com certeza sobre a supervisão e estágios isso vai ser muito importante.</p> <p><b>A1</b> – (...) Então acho que era dar aqui uma sugestão de estudos futuros, que deviam estudar ainda mais estes processos de supervisão.</p> <p><b>A2</b> - Espero que tenha sido útil.</p>

**ANEXO 14 - GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS DOCUMENTOS**  
**CATEGORIA “ESTÁGIO PEDAGÓGICO”**

PLANO DE ESTUDOS DO CURSO (PE)  
 GUIA DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO (GEP),  
 PLANO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO DO ALUNO 1 (PIF A1)  
 FICHA DA AVALIAÇÃO FINAL DE ESTÁGIO DO ALUNO 1 (FAF A1)  
 RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO DOS ALUNOS 1 e 2 (RFE A1 e RFE A2)

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTROS
<b>Estágio pedagógico</b>	<b>Concepção</b>	Módulo de formação desenvolvido em regime de supervisão pedagógica que constitui o culminar de uma formação (GEP) Funciona em regime de supervisão pedagógica fornecendo as ferramentas necessárias para melhorar a qualidade da intervenção pedagógica (RFE – A2)	(GEP) O Estágio Pedagógico representa um módulo de formação desenvolvido em regime de supervisão pedagógica que constitui o culminar de uma formação que habilita profissionalmente para o desempenho de todas as atividades inerentes à função profissional de um Professor de Educação Física do ensino básico e secundário. (UR001) (RFE – A1) O estágio pedagógico corresponde ao último momento de toda a formação inicial, e a um percurso direcionado à aprendizagem autêntica, oferecendo o recurso mais rico no processo de aprendizagem, a experiência, e estimulando a essência de toda a formação, a análise dessa mesma experiência. (UR002) (RFE – A2) O estágio pedagógico é o culminar de uma formação que permite a aproximação das experiências de formação ao contexto da realidade profissional, a escola. Esta etapa de formação funciona em regime de supervisão pedagógica fornecendo as ferramentas necessárias para melhorar a qualidade da intervenção pedagógica. (UR003)
	<b>Expectativas</b>	Enorme desafio (RFE – A1) Teste de competências para poder desempenhar um papel de extrema importância na formação das gerações futuras, o ser professor. (RFE – A1) Ansiedade (RFE – A2)	(RFE – A1) Antevi o estágio pedagógico como um enorme desafio, um ano letivo que iria por à prova tudo aquilo que eu sou e naquilo que me formei, e que iria testar as minhas competências para poder desempenhar um papel de extrema importância na formação das gerações futuras, o ser professor. (UR004)

		<p>Dúvidas da própria capacidade (<b>RFE – A2</b>)</p> <p>Intenção de fazer o melhor (<b>RFE – A2</b>)</p> <p>Medo de desapontar os alunos (<b>RFE – A2</b>)</p> <p>Receio da reação dos encarregados de educação (<b>RFE – A2</b>)</p> <p>Receio de emitir juízos de valores errados sobre as aprendizagens dos alunos (<b>RFE – A2</b>)</p>	<p>(<b>RFE – A2</b>) Na primeira vez que entrei na sala dos professores, em julho, senti-me pequena e ansiosa pelo ano que advinha. Duvidei se estava à altura do desafio. (<b>UR005</b>)</p> <p>(...) havia o receio de desapontar os alunos e as respetivas aprendizagens, bem como a recriminação por parte dos encarregados de educação exigentes. (<b>UR006</b>)</p> <p>(...) um pensamento que já tinha emergido várias vezes antes de iniciar o estágio, era o receio de emitir juízos de valores errados sobre as aprendizagens dos alunos. (<b>UR007</b>)</p>
	<b>Dificuldades</b>	<p>Postura colaborativa (<b>PIF – A1</b>)</p> <p>Análise reflexiva das aulas lecionadas (<b>PIF – A1</b>)</p> <p>Observação, análise reflexiva e discussão das aulas observadas (<b>PIF – A1</b>)</p> <p>Observação de aulas da colega estagiária e discussão dos seus acontecimentos e decisões (<b>PIF – A1</b>)</p> <p>Ter sentido crítico, iniciativa e criatividade nas questões administrativas por falta de domínio das mesmas (<b>PIF – A1</b>)</p>	<p>(<b>PIF – A1</b>)</p> <p><i>Área 1 – Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem</i></p> <p><b><u>Relativas ao planeamento:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Ter uma postura colaborativa nas reuniões. (<b>UR08</b>)</li> </ul> <p><b><u>Relativas à condução do ensino:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Análise reflexiva das aulas lecionadas (<b>UR09</b>)</li> <li>✓ Observação, análise e discussão das aulas observadas (<b>UR010</b>)</li> <li>✓ Observar as aulas da colega estagiária e discutir os seus acontecimentos e decisões. (<b>UR011</b>)</li> </ul> <p><i>Área 4 – Relações com a Comunidade</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Sentido crítico, iniciativa e criatividade nas questões administrativas por falta de domínio das mesmas. (<b>UR012</b>)</li> </ul>

	<p><b>Principais atribuições dos estagiários</b></p>	<p>Elaboração de planos, planejamentos, autoscopias, relatórios diversos, avaliações diversas, dossiê de estágio <b>(GEP)</b></p> <p>Análise de aulas de colegas <b>(GEP)</b></p> <p>Participação na apreciação crítica das próprias aulas <b>(GEP)</b></p> <p>Preparação, intervenção e apreciação crítica das atividades de supervisão <b>(GEP)</b></p> <p>Desenvolvimento de um estudo de um problema pertinente para a escola e para a atividade profissional <b>(GEP)</b></p>	<p><b>(GEP) Síntese das principais atribuições dos intervenientes do estágio</b></p> <p><b>Estagiários</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Elaborar, com o apoio dos orientadores, o Plano de Formação. <b>(UR013)</b></li> <li>✓ Analisar as aulas dos colegas do núcleo e orientador de acordo com o plano de Análise do Ensino e elaborar o respetivo relatório. <b>(UR014)</b></li> <li>✓ Realizar a autoscopia e participar ativamente na apreciação crítica das suas aulas, com o orientador da escola. <b>(UR015)</b></li> <li>✓ Participar obrigatoriamente nas atividades de natureza científica e pedagógica realizadas no âmbito do Estágio. <b>(UR016)</b></li> <li>✓ Preparar-se, intervir ativamente e apreciar criticamente as atividades de supervisão. <b>(UR017)</b></li> <li>✓ Reunir, semanalmente, com o orientador de Escola e produzir a respetiva ata. <b>(UR018)</b></li> <li>✓ Reunir, pelo menos duas vezes por trimestre, conjuntamente com os dois orientadores. <b>(UR019)</b></li> <li>✓ Desenvolver um estudo de um problema pertinente para a escola e para a sua atividade profissional. <b>(UR020)</b></li> <li>✓ Dinamizar uma sessão científico-pedagógica de apresentação do estudo. <b>(UR021)</b></li> <li>✓ Produzir, ao longo do ano, um “Dossier de Estágio” contendo os vários relatórios das atividades previstas de forma a retratar toda a atividade produzida e realizando a sua avaliação crítica. Este Dossier deve manter-se atualizado na escola e ao dispor dos orientadores, podendo assumir o suporte digital ou em papel, consoante estabelecido pelos orientadores. <b>(UR022)</b></li> <li>✓ Realizar os relatórios da avaliação intercalar intermédia. <b>(UR023)</b></li> </ul>
--	--	--	--

			<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Realizar o Relatório Final de Estágio e sua apresentação em discussão pública. (UR024)</li> <li>✓ Assegurar que os documentos escritos exponham de forma clara, sucinta e fundamentada o conteúdo a que se reportam. (UR025)</li> </ul>
	<b>Importância atribuída ao estágio na formação dos professores</b>	<p>Aprendizagem autêntica (RFE-A1)</p> <p>Oferta de recurso rico no processo de aprendizagem, a experiência, assim como à análise do processo (RFE-A1)</p> <p>Oportunidade de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aproximação dos princípios deontológicos da profissão docente (RFE-A1)</li> <li>- Inserção na comunidade educativa (RFE-A1)</li> <li>- Ser professor (RFE-A1 e A2)</li> <li>- Ser professor e aluno em simultâneo (RFE-A1)</li> <li>- Transformar todas as adversidades existentes, assim como o erro, em situações de aprendizagem (RFE-A1)</li> <li>- Refletir sobre o percurso do estágio (RFE-A1)</li> <li>- Perceber as vantagens do trabalho colaborativo (RFE-A1)</li> <li>- Desenvolver novos valores e intuições (RFE-A2)</li> </ul>	<p>(RFE-A1) Entre o repertório de experiências, surgiu o estágio pedagógico, correspondendo este ao último momento de toda a formação inicial, e a um percurso direcionado à aprendizagem autêntica, que me ofereceu o recurso mais rico no processo de aprendizagem, a experiência, e que me estimulou mais do que nunca a essência de toda a formação, a análise dessa mesma experiência. (UR026) (...) A Escola XXX, foi a escola que me ofereceu a oportunidade de me aproximar aos princípios deontológicos da profissão docente, de me inserir na comunidade educativa e de ser professor e aluno em simultâneo, estando a aprender para ensinar, a aprender a ensinar, e a aprender com o ensinar. (UR027) (...) A escola não é só um lugar de ensino, e o professor não é só o que leciona. Foi através desta premissa que exerci o papel de professor de educação física e me envolvi nos processos de investigação e de coadjuvação no desporto escolar e direção de turma com um objetivo sempre presente, o desenvolvimento da aprendizagem nos alunos. (UR028) A capacidade de resiliência assumiu um papel de relevo, tendo aproveitado todas adversidades existentes ao longo do percurso para as transformar em situações de aprendizagem, e tendo encarado o erro como uma oportunidade de aprendizagem. (UR029) Ao longo deste percurso, adquiri a capacidade não só de me inserir no meio escolar, como também de refletir sobre o mesmo, procurando dar respostas às necessidades emergentes utilizando os pontos fortes, a investigação e as vantagens do trabalho colaborativo. (UR030) Senti o que é ser professor, não só na sua atividade, mas também nas responsabilidades e sentimentos inerentes à mesma, bem como na oportunidade de aprendizagem com os próprios alunos. (UR031)</p>

		<p>-Aumentar o conhecimento <b>(RFE-A2)</b></p> <p>- Conhecer as próprias competências <b>(RFE-A2)</b></p> <p>- Familiarizar-se com as obrigações de ser professor e com as práticas no campo. <b>(RFE-A2)</b></p>	<p><b>(RFE -A2)</b> Os programas de formação de professores são considerados o primeiro e talvez o estágio mais importante no desenvolvimento profissional dos estudantes de EF. <b>(UR032)</b> Durante o estágio pedagógico, fui submetida a mudanças positivas e menos positivas, nomeadamente na orientação profissional, nas tarefas, na autoeficácia e no compromisso com o ensino. Estas mudanças potenciaram o desenvolvimento de novos valores e intuições, o aumento do conhecimento, proporcionaram o conhecimento das minhas competências e familiarizei-me com as obrigações de ser professora e com as práticas no campo. <b>(UR033)</b> (...) Onde posso dizer com toda a certeza que melhorei foi na minha intervenção pedagógica que melhorou a qualidade de ensino ao longo do ano. <b>(UR034)</b> É claro que há sempre aspetos a melhorar, mas podem ter a certeza que consigo olhar para uma determinada situação e perceber logo se vai correr bem ou mal a nível de segurança dos alunos. Agradeço esta melhoria de antecipação e prevenção ao OC que fez observar o espaço de aula de outra forma. <b>(UR035)</b></p>
	<b>Processo avaliativo no decorrer do estágio pedagógico</b>	<p>Acontece em três momentos: final do 1º período escolar (1ª avaliação intercalar), final do 2º período escolar (2ª avaliação intercalar) e início de junho (avaliação final).</p> <p>Os três momentos de avaliação implicam um processo de auto avaliação.</p> <p>No momento da avaliação final, deve ser produzida uma autoavaliação que justifique os</p>	<p><b>(GEP) Avaliação do processo de formação do estágio: orientações para a classificação dos estagiários</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Todo o processo avaliativo, intercalar e final, deverá ser participado pelos estagiários, a partir da produção de relatórios de autoavaliação considerados nas avaliações produzidas pelos orientadores. Este processo deve refletir o trabalho desenvolvido até ao momento em cada competência trabalhada. Considerando que a atitude do estagiário é transversal a todas as áreas de formação indicadas neste guia, parâmetros como a sua responsabilidade, empenhamento e capacidade de cooperação nas diferentes atividades deverão ser consideradas como elementos de ponderação das respetivas avaliações parciais. <b>(UR036)</b></li> <li>✓ A avaliação será produzida de modo registado em três momentos: final do 1º período escolar (1ª avaliação intercalar), final do 2º</li> </ul>

		<p>níveis classificativos propostos para a classificação final. <b>(GEP)</b></p>	<p>período escolar (2ª avaliação intercalar) e início de junho (avaliação final). <b>(UR037)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ A 1ª e 2ª avaliações intercalares, para além da forma qualitativa, produzirão obrigatoriamente uma nota quantificada entre 0 e 20 valores. (...)<b>(UR038)</b></li> <li>✓ Os três momentos de avaliação implicam um processo de autoavaliação a realizar pelos estagiários. Esta autoavaliação, na 1ª e 2ª avaliações intercalares, em conjunto com a reflexão sobre o plano de formação apresentado, servirão de base para o relatório da 1ª e 2ª Etapa de Formação, os quais devem iniciar a redação e são estruturantes para a elaboração do Relatório Final. <b>(UR039)</b></li> <li>✓ No momento da avaliação final, deve ser produzida uma autoavaliação que justifique os níveis classificativos propostos para a classificação final. <b>(UR040)</b></li> </ul> <p><b>(FAF – A1) Apreciação Geral e Comentários:</b> O percurso de formação do <b>A1</b> foi realizado de forma muito positiva, observando-se uma excelente consolidação da sua iniciativa, autonomia e à vontade no desempenho das funções profissionais. O <b>A1</b> manifestou ao longo do seu percurso de estágio, humildade, disponibilidade, uma grande capacidade de aprendizagem e de organização, o que lhe permitiu evoluir bastante pedagógica e didaticamente. <b>(UR041)</b></p>
--	--	--	---



**ANEXO 15 - GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS DOCUMENTOS**  
**CATEGORIA “SUPERVISÃO PEDAGÓGICA”**

PLANO DE ESTUDOS DO CURSO (PE)  
 GUIA DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO (GEP),  
 PLANO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO DO ALUNO 1 (PIF A1)  
 FICHA DA AVALIAÇÃO FINAL DE ESTÁGIO DO ALUNO 1 (FAF A1)  
 RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO DOS ALUNOS 1 e 2 (RFE A1 e RFE A2)

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTROS
Supervisão pedagógica	Concepção	Regime adotado neste estágio. (GEP) Avaliação (RFE - A1) Direcionamento (RFE - A1) Papel de relevo, tanto pela experiência e conhecimento, como pela sua ação pedagógica intencional de supervisão. (RFE - A1) Fornecimento de ferramentas necessárias para melhorar a qualidade da intervenção pedagógica. (RFE - A2)	(GEP) <b>Orientação e organização do estágio pedagógico</b> ✓ O Estágio Pedagógico representa um módulo de formação desenvolvido em regime de supervisão pedagógica que constitui o culminar de uma formação que habilita profissionalmente para o desempenho de todas as atividades inerentes à função profissional de um Professor de Educação Física do ensino básico e secundário. (UR042) (RFE - A1) (...) O núcleo de estágio constituiu-se como a base de todo o percurso, sendo o mesmo composto por mim, pela A2 e pelos dois professores orientadores de estágio, o de escola (OC) e o de faculdade (OU). Estes dois professores que nos acompanharam, avaliaram e direcionaram ao longo de todo o ano letivo assumiram um papel de relevo, tanto pela sua experiência e conhecimento, como pela sua ação pedagógica intencional de supervisão. (UR043) (RFE - A2) Esta etapa de formação funciona em regime de supervisão pedagógica fornecendo as ferramentas necessárias para melhorar a qualidade da intervenção pedagógica. (UR044)
	Aspectos mais importantes para um processo superviso eficiente e principais características do modelo de	Perspetiva colaborativa de supervisão (GEP)	(GEP) <b>Orientação e organização do estágio pedagógico</b> ✓ Desenvolve-se de acordo com uma perspetiva colaborativa de supervisão, promovendo o envolvimento ativo dos intervenientes, em especial dos estagiários, na conceção, implementação e avaliação dos seus projetos individuais de formação. (UR045)

	<b>supervisão adotado neste mestrado</b>		
	<b>Principais atribuições do orientador cooperante e do orientador universitário</b>	Planejamento, coordenação, orientação, apoio, supervisão de aulas, avaliação, análise e apreciação de documentos diversos, participação em reuniões diversas, produção de ata conjunta, produção de relatórios diversos, participação em júri para apreciação pública dos relatórios de Estágio. <b>(GPE)</b>	<p><b>(GPE)</b></p> <p><b><i>ORIENTADOR UNIVERSITÁRIO</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Planear e coordenar, em colaboração com o orientador da escola, todas as atividades do núcleo de Estágio, de acordo com o regulamento e as decisões da Comissão e do Conselho de Estágio. <b>(UR046)</b></li> <li>✓ Participar nas reuniões da Comissão de Estágio e de Agrupamento. <b>(UR047)</b></li> <li>✓ Orientar e apoiar os estagiários no tratamento de temas de caráter científico e pedagógico-didático. <b>(UR048)</b></li> <li>✓ Orientar, em colaboração com o orientador da escola, os estagiários na elaboração dos seus Planos de Formação. <b>(UR049)</b></li> <li>✓ Apoiar e orientar os estagiários no planeamento, condução e avaliação das atividades formativas, nomeadamente: <ul style="list-style-type: none"> <li>f) Reunindo, duas vezes por trimestre, com o núcleo de Estágio em atividades de supervisão das tarefas a desenvolver em cada uma das áreas de formação no Estágio; <b>(UR050)</b></li> <li>g) Participando na realização e apreciação da sessão científico-pedagógica e de uma ação de intervenção na comunidade escolar. <b>(UR051)</b></li> <li>h) Supervisionando, pelo menos, 6 aulas de cada estagiário seguindo-se à observação de cada aula uma conferência de supervisão (baseada na recolha objetiva de informação). <b>(UR052)</b></li> <li>i) Preparando e avaliando, mensalmente, em colaboração com o orientador da escola, as atividades de supervisão. <b>(UR053)</b></li> <li>j) Analisando e apreciando os documentos de planeamento e avaliação das atividades de Estágio. <b>(UR054)</b></li> </ul> </li> <li>✓ Produzir, em conjunto com os estagiários e/ou orientador da escola, uma ata/sumário dos assuntos tratados em cada deslocação ao núcleo de Estágio (a entregar mensalmente junto do secretariado do Estágio) <b>(UR055)</b></li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Produzir, em colaboração com o orientador da escola, relatórios escritos sobre as avaliações intercalares fundamentada, reportando-se ao percurso de formação de cada estagiário. Estes relatórios deverão ser apresentados e justificados aos estagiários e posteriormente enviados ao Coordenador de Agrupamento, com a antecedência de uma semana relativamente às reuniões de avaliação intercalar. <b>(UR056)</b></li> <li>✓ Participar, em colaboração com o orientador da escola, na avaliação final dos estagiários. <b>(UR057)</b></li> <li>✓ Participar no júri para apreciação pública do relatório de Estágio, em conjunto com o orientador de escola e um professor doutorado que do curso de Mestrado que presidirá às provas. <b>(UR058)</b></li> <li>✓ Produzir um relatório final de balanço do Estágio, especificando o seu entendimento em relação às áreas mais fortes ou fracas do Estágio, propondo sugestões de reforço ou superação. <b>(UR059)</b></li> </ul> <p><b><i>ORIENTADOR COOPERANTE</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Planear e coordenar, em colaboração com o orientador universitário, as atividades do núcleo de Estágio de acordo com o regulamento e as decisões da Comissão e do Conselho de Estágio. <b>(UR060)</b></li> <li>✓ Participar nas reuniões da Comissão de Estágio e de Agrupamento. <b>(UR061)</b></li> <li>✓ Orientar, em colaboração com o orientador universitário, os estagiários na elaboração dos seus Planos de Formação. <b>(UR062)</b></li> <li>✓ Apoiar e orientar os estagiários no planeamento, condução e avaliação das atividades formativas, nomeadamente: <ul style="list-style-type: none"> <li>e) Reunindo, semanalmente, com os estagiários em atividades de supervisão das tarefas a desenvolver em cada uma das áreas de formação no Estágio. <b>(UR063)</b></li> <li>f) Preparando e avaliando, mensalmente, as atividades de supervisão com o orientador universitário, produzindo um registo formal (ata) sobre as decisões de orientação estabelecidas. <b>(UR064)</b></li> </ul> </li> </ul>
--	--	--	--

			<p>g) Participando na realização e apreciação da sessão científico--pedagógica, ações de intervenção na comunidade escolar, de cada estagiário. (UR065)</p> <p>h) Supervisionando, pelo menos, 12 aulas de cada estagiário com observação e conferência de supervisão pós-aula (baseada na recolha objetiva de informação). (UR066)</p> <p>✓ Produzir, no final de cada período/etapa de formação, em colaboração com o orientador universitário, um relatório escrito com a avaliação fundamentada do percurso de formação de cada estagiário (informação de carácter qualitativo), considerando o relatório de etapa realizado pelo próprio. Este relatório deverá ser apresentado de modo fundamentado aos estagiários e posteriormente enviado ao Coordenador de Agrupamento com a antecedência de uma semana relativamente às reuniões de avaliação intercalar. (UR067)</p> <p>✓ Participando nas reuniões de balanço do acompanhamento da direção de turma, no final de cada um dos períodos letivos. (UR068)</p> <p>✓ Participar, em colaboração com o orientador universitário, na avaliação final dos estagiários. (UR069)</p> <p>✓ Participar no júri para apreciação pública do relatório de Estágio, em conjunto com o orientador da faculdade e um professor doutorado que do curso de Mestrado que presidirá às provas. (UR070)</p> <p>✓ Produzir um relatório final de balanço do Estágio, especificando o seu entendimento em relação às áreas mais fortes ou fracas do Estágio, propondo sugestões de reforço ou superação. (UR071)</p>
	<b>Relação estagiário/ orientador universitário/ orientador cooperante</b>	<p>Papel de relevo (RFE – A1)</p> <p>Supervisão (RFE – A1 e A2)</p> <p>Incentivador (RFE – A2)</p>	<p>(RFE – A1) Estes dois professores (OC e OU) que nos acompanharam, avaliaram e direccionaram ao longo de todo o ano letivo assumiram um papel de relevo, tanto pela sua experiência e conhecimento, como pela sua ação pedagógica intencional de supervisão. (UR072)</p> <p>(RFE – A2) <b>Agradecimentos</b> - Ao OC pela supervisão constante, pelos valores transmitidos e por não me deixar desistir daquilo que mais gosto de fazer: ser professora. (UR073)</p>

	<p><b>Reuniões e observação de aulas</b></p>	<p>Participações efetivas de estagiários e orientadores em diversas reuniões <b>(GEP)</b></p> <p>Aulas observadas <b>(GEP)</b></p> <p>Conferência de supervisão pós observação de aula <b>(GEP)</b></p>	<p><b>(GEP) Condições organizacionais fundamentais ao funcionamento do estágio – Estagiário</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Sendo elemento da comissão de Estágio participar ativamente nas suas reuniões, articulando com os seus pares a preparação e apreciação dos assuntos aí discutidos. <b>(UR074)</b></li> <li>✓ Como representante no agrupamento participar ativamente nas suas reuniões, preparando e apreciando com os elementos do núcleo (orientadores e colegas) os assuntos aí discutidos. <b>(UR075)</b></li> <li>✓ Participar nas reuniões de balanço do acompanhamento da direção, no final de cada um dos períodos letivos. <b>(UR076)</b></li> </ul> <p><b>Orientador cooperante</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Reunindo, semanalmente, com os estagiários em atividades de supervisão das tarefas a desenvolver em cada uma das áreas de formação no Estágio. <b>(UR077)</b></li> <li>✓ Supervisionando, pelo menos, 12 aulas de cada estagiário com observação e conferência de supervisão pós-aula (baseada na recolha objetiva de informação). <b>(UR078)</b></li> <li>✓ Participar nas reuniões da Comissão de Estágio e de Agrupamento. <b>(UR079)</b></li> <li>✓ Participando nas reuniões de balanço do acompanhamento da direção de turma, no final de cada um dos períodos letivos. <b>(UR080)</b></li> </ul> <p><b>Orientador universitário</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Supervisionando, pelo menos, 6 aulas de cada estagiário seguindo-se à observação de cada aula uma conferência de supervisão (baseada na recolha objetiva de informação), desenvolvida na primeira e na segunda etapas de formação. <b>(UR081)</b></li> <li>✓ Participar nas reuniões da Comissão de Estágio e de Agrupamento. <b>(UR082)</b></li> <li>✓ Reunindo, duas vezes por trimestre, com o núcleo de Estágio em atividades de supervisão das tarefas a desenvolver em cada uma das áreas de formação no Estágio. <b>(UR083)</b></li> </ul>
--	--	---	---

	<p><b>Contribuição no desenvolvimento pessoal e profissional dos estagiários</b></p>	<p>Enorme impacto. <b>(RFE - A1)</b>  Momento primordial na formação inicial. <b>(RFE - A1)</b>  Oportunidade de aprendizagem.  Crenças e experiências vivenciadas ao longo dos anos de formação inicial: influenciadores de identidade profissional. <b>(RFE – A2)</b>  Último ano de estágio: mais imperativo para vincular a identidade dentro de sala de aula, e, paralelamente, influenciar a identidade pessoal. <b>(RFE – A2)</b>  Questionamentos como propulsor de procura pelo conhecimento. <b>(RFE – A2)</b></p>	<p><b>(RFE - A1)</b> Decorrido este percurso com uma inquantificável dedicação, não só por ser em grande quantidade, mas também por ser constituída por uma multiplicidade de fatores intrínsecos e extrínsecos, destaco o enorme impacto que este percurso teve em mim, assumindo-se como um momento primordial na minha formação inicial, nunca subvalorizando os momentos antecedentes, pois foi através deles que adquiri os conhecimentos e as competências necessárias para abraçar este enorme desafio. <b>(UR084)</b>  <b>(RFE – A2)</b> As experiências vivenciadas durante o estágio pedagógico foram vistas sempre como uma oportunidade de aprendizagem. <b>(UR085)</b> (...) Acredito que as minhas crenças e experiências vivenciadas ao longo destes anos de formação inicial influenciaram a minha identidade profissional, sendo que este último ano foi mais imperativo para vincular a minha identidade dentro de sala de aula, e, paralelamente, influenciou a minha identidade pessoal. <b>(UR086)</b> Questionei, várias vezes, ao longo do ano, se estava a tomar as melhores decisões em prol das aprendizagens dos alunos, duvidei das minhas capacidades pedagógicas e do meu conhecimento pedagógico do conteúdo onde sinto que dediquei mais estudo devido a sentir uma grande lacuna em algumas matérias. Todas estas incertezas foram positivas porque fizeram com que procurasse cada vez mais informação e conhecimento e procurei dar sempre o melhor de mim. <b>(UR087)</b></p>
--	--	--	---

**ANEXO 16 - GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS DOCUMENTOS**  
**CATEGORIA “A PRÁTICA REFLEXIVA NO PROCESSO SUPERVISIVO”**

PLANO DE ESTUDOS DO CURSO (PE)  
 GUIA DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO (GEP),  
 PLANO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO DO ALUNO 1 (PIF A1)  
 FICHA DA AVALIAÇÃO FINAL DE ESTÁGIO DO ALUNO 1 (FAF A1)  
 RELATÓRIO FINAL DE ESTÁGIO DOS ALUNOS 1 e 2 (RFE A1 e RFE A2)

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UNIDADES DE REGISTROS
<b>A prática reflexiva no processo superviso</b>	<b>Concepção</b>	Desenvolvimento da capacidade aplicativa e reflexiva sobre o conhecimento (GEP)	(GEP) <b>Orientação e organização do estágio pedagógico</b> ✓ Promove o desenvolvimento da capacidade aplicativa e reflexiva sobre o conhecimento do estagiário. (UR088)
	<b>Estímulos à reflexão:</b>	<p><i>Plano de formação individual</i></p> <p>- Capacidade de refletir sobre o impacto do estágio no seu desenvolvimento pessoal e profissional.</p> <p>- Reflexão sobre o trabalho desenvolvido com uma dimensão crítica. (GEP)</p> <p>Nas reuniões do núcleo de estágio, nos momentos de reflexão e partilha de preocupações e estratégias relativamente às decisões de planeamento. ((RFE - A1)</p>	<p>(GEP) <b>Plano de formação</b></p> <p>✓ Na base destas decisões, o estagiário está preparado para iniciar uma reflexão sobre a orientação do seu desenvolvimento pessoal e profissional concretizado no seu Plano de Formação (PF) onde deve responder a questões como: a) para que perfil de competências é desafiado o meu Estágio?, b) o que tenho que saber, saber-fazer ou saber-ser/estar para alcançar estas competências; c) com que dificuldades suponho poder vir a confrontar-me; d) o que devo fazer para as superar. (UR089)</p> <p>(GEP) <b>Relatório final de estágio</b></p> <p>✓ Deve construir-se em torno da capacidade de refletir sobre o impacto do estágio no seu desenvolvimento pessoal e profissional. Deve centrar-se na reflexão sobre o trabalho desenvolvido com uma dimensão crítica. (UR090)</p> <p>✓ A estrutura do relatório fica ao critério do estagiário, considerando os seguintes elementos obrigatórios:</p> <p>- o corpo do relatório, subdividido em duas partes:</p> <p>(...)</p>

		<p>Em todas as aulas lecionadas foi realizada uma autoscopia, constituindo-se como um momento de reflexão da minha ação e de autoavaliação. <b>(RFE - A1)</b></p> <p>Ensino em pares após cada uma das aulas. <b>(RFE - A1)</b></p> <p>Painéis de discussão no núcleo de estágio. <b>(RFE - A1 e A2)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• a análise crítica e reflexiva do contexto de desenvolvimento do Estágio, incluindo aí os elementos que, justificando, considere mais pertinentes para apoiar o desenvolvimento do ponto seguinte.</li> <li>• a análise crítica e reflexiva da formação realizada em todas as áreas e subáreas do Estágio, podendo, se o entender destacar aquela(s) que considera ter sido mais crítica(s) para a sua formação;</li> <li>• uma conclusão geral onde se reflita a sua apreciação crítica e reflexiva sobre o processo de Estágio e os seus efeitos profissionais e pessoais, e uma projeção sobre as necessidades de desenvolvimento profissional que persistem após o Estágio. <b>(UR091)</b></li> </ul> <p><b>(GEP) Avaliação do relatório final de estágio: critérios de apreciação do relatório e da sua discussão - Parâmetros de análise:</b></p> <p><u><b>Processo de Estágio</b></u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Relação entre a descrição e reflexão – onde deve estar presente o equilíbrio entre a capacidade de descrição e a reflexão sobre uma situação / ação / episódio do Estágio. <b>(UR092)</b></li> <li>✓ Relação entre a fundamentação teórica e empírica – onde deve estar presente um equilíbrio entre o recrutamento da experiência do Estágio e fontes teóricas para fundamentar a descrição e reflexão sobre o processo formativo. <b>(UR093)</b></li> </ul> <p><b>(GEP) Síntese das principais atribuições dos intervenientes do estágio</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Realizar a autoscopia e participar ativamente na apreciação crítica das suas aulas, com o orientador da escola. <b>(UR094)</b></li> <li>✓ Preparar-se, intervir ativamente e apreciar criticamente as atividades de supervisão. <b>(UR095)</b></li> <li>✓ Produzir, ao longo do ano, um “Dossier de Estágio” contendo os vários relatórios das atividades previstas de forma a retratar toda a atividade produzida e realizando a sua avaliação crítica. Este Dossier deve manter-se</li> </ul>
--	--	--	---



			<p>atualizado na escola e ao dispor dos orientadores, podendo assumir o suporte digital ou em papel, consoante estabelecido pelos orientadores. <b>(UR096)</b></p> <p><b>(RFE - A1)</b> (...) Nos momentos de planeamento das aulas existiu uma grande preocupação em pensar em todos os pormenores e detalhes, de modo a utilizar as vantagens reconhecidas do planeamento no que toca à redução da incerteza e da ansiedade em professores inexperientes (Januário et al., 2015), sendo o meu caso. Pouco, pequeno e possível foram palavras presentes nas reuniões do núcleo de estágio, nos momentos de reflexão e partilha de preocupações e estratégias relativamente às decisões de planeamento. <b>(UR097)</b> (...) Posteriormente, surgiram as decisões relativamente ao funcionamento da aula, incidindo na reflexão e possíveis ajustes das rotinas definidas e desenvolvidas na 1ª Etapa – Avaliação Inicial, à escolha das estratégias de ensino a recorrer e aos métodos e instrumentos de avaliação a utilizar, tendo em conta as características e dinâmica da turma, as respostas dos mesmos perante as práticas já desenvolvidas, bem como a funcionalidade das mesmas. <b>(UR098)</b> (...) Em todas as aulas lecionadas foi realizada uma autoscopia, constituindo-se como um momento de reflexão da minha ação e de autoavaliação, onde foi descrito o enquadramento de cada aula e anotadas observações e reflexões sobre as diferentes dimensões de intervenção pedagógica, apontando os pontos fortes e os pontos fracos, e possíveis estratégias, de modo a otimizar a minha intervenção pedagógica. <b>(UR099)</b> (...) À semelhança da realização de autoscopias, ao longo do ano letivo desenvolveu-se o ensino em pares após cada uma das aulas lecionadas por mim e pela minha colega de estágio, consistindo esta estratégia no registo e partilha de observações das aulas também em relações às diferentes dimensões de intervenção pedagógica. Deste modo, foi possível juntar duas perspetivas diferentes, a do próprio professor que lecionava a aula e a do colega que observava a aula. <b>(UR100)</b> (...) Os painéis de discussão no seio do núcleo de estágio, incluindo aqui os professores estagiários e os professores orientadores, compreenderam-se em momentos de análise e debate de técnicas, de orientações teóricas e da sua aplicação nos momentos de prática, e de exposição e discussão de problemas sentidos e evidenciados nos momentos de intervenção pedagógica. <b>(UR101)</b></p>
--	--	--	--

			(RFE - A2) A capacidade reflexiva foi desenvolvida muito graças à partilha entre o núcleo de estágio em vários momentos, às sugestões de melhorias e caminhos possíveis, à oportunidade de errar e voltar a tentar, sempre com a devida autonomia nas decisões durante este ano letivo. (UR102)
	<b>Importância da prática reflexiva na formação dos estagiários</b>	<p>Auxílio à capacidade de reflexão sobre dificuldades específicas. (RFE – A1 e A2)</p> <p>Auxílio à capacidade de atingir objetivos pré-estabelecidos. (RFE – A1)</p> <p>Estímulo ao olhar crítico. (RFE – A1)</p> <p>Promoção de reflexão no que se refere à tomada de decisões e suas consequências. (RFE – A1 e A2)</p> <p>Auxílio à capacidade de resolver problemas. (RFE – A2)</p>	<p>(RFE – A1) Relativamente às minhas dificuldades de planeamento, numa primeira fase incidiram na calendarização e distribuição das matérias pelas diferentes aulas de modo a conseguir oferecer o tempo e a quantidade de momentos necessários às matérias diagnosticadas com os níveis de aprendizagem mais baixos. Esta dificuldade foi ultrapassada através da exploração dos recursos, e da reflexão no que toca à conjugação de matérias na mesma aula e/ou em simultâneo. (UR103) (...) Esta análise sistemática aproximou-me bastante dos objetivos a atingir, guiou-me no que toca à resolução das lacunas identificadas, bem como na utilização dos pontos fortes, e desenvolveu a minha capacidade de análise de uma aula. (UR104) (...) Esta estratégia estimulou o olhar crítico em relação ao funcionamento de uma aula, além de promover momentos de reflexão relativamente às decisões tomadas, ações realizadas e consequências das mesmas. (UR105) (...) Nestes momentos existiu a produção de feedback de alta qualidade e pertinência, de modo a direcionarmos-nos para uma intervenção pedagógica eficaz. Estes momentos também impulsionaram a reflexão e a procura autónoma de soluções. (UR106) (...)</p> <p>(RFE – A2 (...)) Fui bastante proativa o que permitiu a reflexão conjunta e, consequentemente, encontrar soluções para resolver problemas existentes. (UR107) (...) A reflexão e a avaliação formativa decorrentes ao longo das aulas são preponderantes e determinantes pois auxiliam a tomada de decisão futura e a melhoria do processo ensino-aprendizagem. (UR108) (...) Muitas vezes iniciava o discurso pela organização e os alunos perdiam o foco da atenção. Rapidamente, com recurso à reflexão e discussão dentro do núcleo de estágio, consegui reorganizar o meu discurso. (UR109) (...) Percebi, também, que muitas vezes não é a experiência em si que proporciona a aprendizagem, mas sim a capacidade de reflexão sobre a experiência. A minha capacidade reflexiva e o meu pensamento crítico foram, sem dúvida, potenciados e aprimorados. Até então, não sabia que tinha esta capacidade. (UR110)</p>

	<b>Colaboração e a prática reflexiva</b>	<p>Auxílio à abertura de visões diferentes quanto à forma de trabalho e à análise de diferentes circunstâncias <b>(RFE – A1 e A2)</b></p> <p>Inserção no meio escolar como promotor de trabalho colaborativo. <b>(RFE – A1 e A2)</b></p> <p>Trabalho colaborativo como promotor de suporte reflexivo e emocional <b>(RFE – A1 e A2)</b></p>	<p><b>(RFE – A1)</b> Este trabalho de coadjuvação também me proporcionou a oportunidade de desenvolver trabalho colaborativo com uma professora de outra área disciplinar com determinados métodos de trabalho e de análise das diferentes circunstâncias, o que me abriu outras visões relativamente à forma de trabalho e à análise de acontecimentos. <b>(UR111)</b> (...) Ao longo deste percurso, adquiri a capacidade não só de me inserir no meio escolar, como também de refletir sobre o mesmo, procurando dar respostas às necessidades emergentes utilizando os pontos fortes, a investigação e as vantagens do trabalho colaborativo. <b>(UR112)</b> Senti o que é ser professor, não só na sua atividade, mas também nas responsabilidades e sentimentos inerentes à mesma, bem como na oportunidade de aprendizagem com os próprios alunos. <b>(UR113)</b> (...) Porém, é na ligação com a minha colega de estágio que identifico a medula desse grupo, dado o companheirismo desde a preparação do ano letivo, a cooperação ao longo do percurso, o suporte reflexivo e emocional, e a presença nos momentos de incertezas, preocupações e frustrações, bem como de crescimento, superação e realização existentes ao longo das diferentes experiências decorrentes no meio no qual um dia vamos estar inseridos. <b>(UR114)</b> Paralelamente, estiveram mais duas professoras presentes neste percurso, incidindo a sua presença no desenvolvimento dos processos de coadjuvação do desporto escolar e da direção de turma. Sem este grupo neste contexto e no respetivo ano letivo, nada seria igual, e foi nessas circunstâncias que se desenvolveu a exploração do contexto. <b>(UR115)</b></p> <p><b>(RFE – A2)</b> Através da coadjuvação foi possível desenvolver o trabalho colaborativo bem como a capacidade de cooperação. <b>(UR116)</b> A minha participação na direção de turma foi marcada pela responsabilidade na realização das tarefas e desempenho das funções bem como compromisso. Fui bastante proativa o que permitiu a reflexão conjunta e, conseqüentemente, encontrar soluções para resolver problemas existentes. <b>(UR117)</b></p>
	<b>Relatórios finais e a prática reflexiva</b>	<p>Produto de uma apreciação de todo o processo formativo, orientado para as competências definidas, com</p>	<p><b>(GEP) Relatório final de estágio</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ O Relatório Final de Estágio deve ser assumido como o produto de uma apreciação de todo o processo formativo, orientado para as competências definidas, com um caráter reflexivo, contextualizado, projetivo e</li> </ul>

		um caráter reflexivo, contextualizado, projetivo e fundamentado. ( <b>GEP, RFE – A1 e A2</b> )	<p>fundamentado. Deve construir-se em torno da capacidade de refletir sobre o impacto do Estágio no seu desenvolvimento pessoal e profissional. Deve centrar-se na reflexão sobre o trabalho desenvolvido com uma dimensão crítica. (<b>UR118</b>)</p> <p>(<b>RFE – A1</b>) Todo este percurso, culminou na elaboração deste relatório representativo do seu trajeto, e constituído pelas experiências e reflexões resultantes do contato com a realidade profissional. (<b>UR119</b>) (...) A conclusão retrata um balanço do percurso, incidindo no seu impacto e nas principais ilações. (<b>UR120</b>)</p> <p>(<b>RFE – A2</b>) Este relatório descreve de forma reflexiva, crítica e suportada, a minha experiência enquanto professora da disciplina de Educação Física, desenvolvida na Escola XXX no ano letivo 2018/2019. (<b>UR121</b>) O relatório foi desenhado com base nas áreas de atuação e na articulação, sem seguir uma estrutura linear de acordo com as mesmas. Ao longo da leitura, é possível encontrar uma dimensão mais descritiva, contextualizando e descrevendo os diferentes ambientes, intervenientes e tarefas desenvolvidas e, concomitantemente, uma dimensão mais crítica onde a capacidade de reflexão é imperativa e são apresentadas possibilidades de melhoria. (<b>UR122</b>)</p>
--	--	--	--